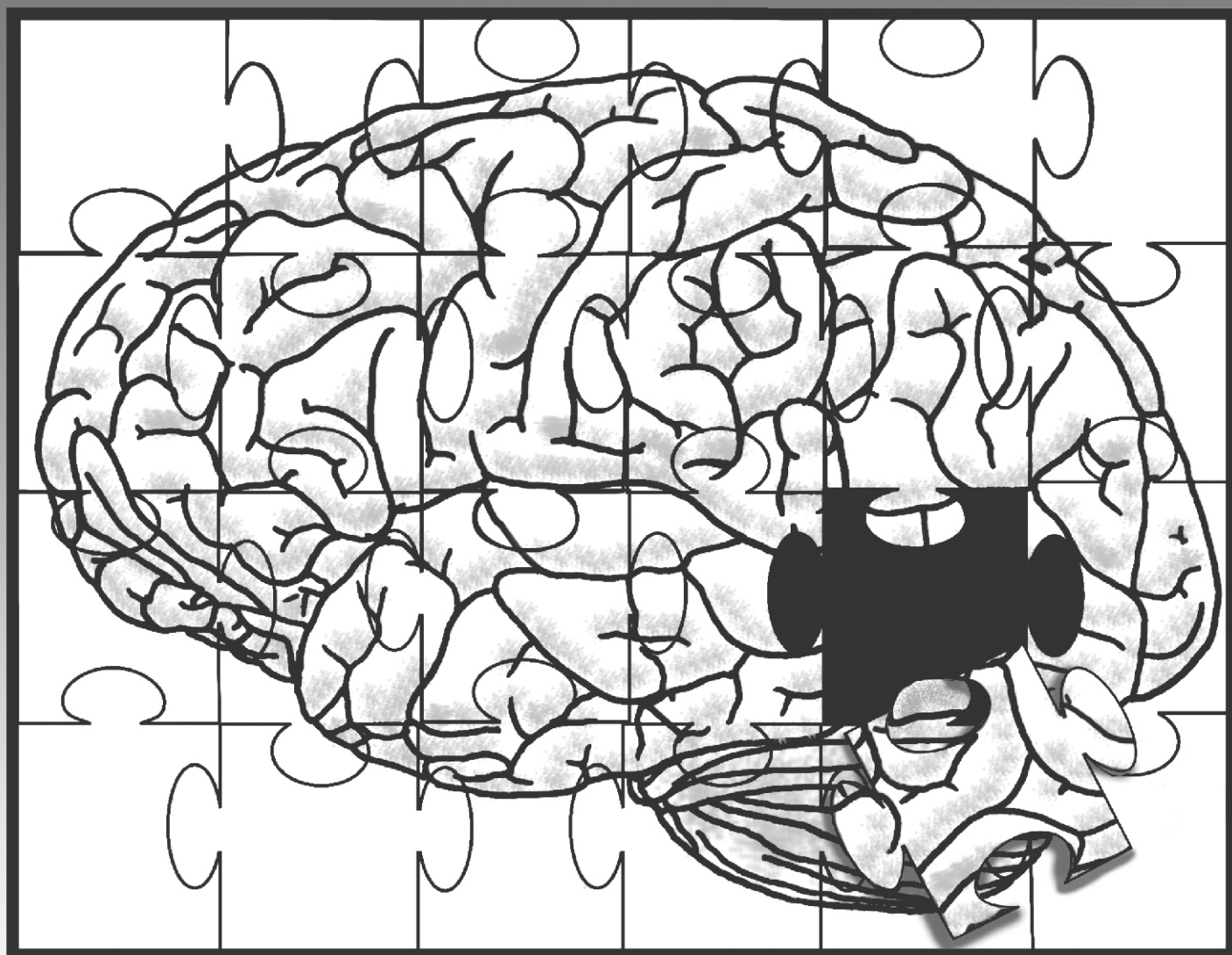


Cláudia Vieira de Castro Herculano
Maria Alice de Moura Ramos
Maria Angela Monteiro Corrêa

Volume único

Tópicos em Educação Especial





Fundação

CECIERJ

Consórcio **cederj**

Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro

Tópicos em Educação Especial

Volume único

Cláudia Vieira de Castro Herculano

Maria Alice de Moura Ramos

Maria Angela Monteiro Corrêa



**GOVERNO DO
Rio de Janeiro**

**SECRETARIA DE
CIÊNCIA E TECNOLOGIA**



**Ministério
da Educação**



Apoio:



FAPERJ

Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo
à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro

Fundação Cecierj / Consórcio Cederj

Rua Visconde de Niterói, 1364 – Mangueira – Rio de Janeiro, RJ – CEP 20943-001

Tel.: (21) 2334-1569 Fax: (21) 2568-0725

Presidente

Masako Oya Masuda

Vice-presidente

Mirian Crapez

Coordenação do Curso de Pedagogia para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental

UNIRIO - Adilson Florentino

UERJ - Vera Maria de Almeida Corrêa

Material Didático

ELABORAÇÃO DE CONTEÚDO

Cláudia Vieira de Castro Herculano

Maria Alice de Moura Ramos

Maria Angela Monteiro Corrêa

COORDENAÇÃO DE DESENVOLVIMENTO INSTRUCIONAL

Cristine Costa Barreto

DESENVOLVIMENTO INSTRUCIONAL E REVISÃO

Luciana Messeder

Anna Maria Osborne

COORDENAÇÃO DE LINGUAGEM

Cyana Leahy-Dios

COORDENAÇÃO DE AVALIAÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO

Débora Barreiros

AVALIAÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO

Letícia Calhau

Departamento de Produção

EDITORA

Tereza Queiroz

COPIDESQUE

Cristina Freixinho

José Meyohas

REVISÃO TIPOGRÁFICA

Cristina Freixinho

Elaine Bayma

Marcus Knupp

COORDENAÇÃO DE PRODUÇÃO

Jorge Moura

PROGRAMAÇÃO VISUAL

Bruno Gomes

Renata Borges

ILUSTRAÇÃO

Jefferson Caçador

CAPA

Jefferson Caçador

PRODUÇÃO GRÁFICA

Oséias Ferraz

Patricia Seabra

Copyright © 2006, Fundação Cecierj / Consórcio Cederj

Nenhuma parte deste material poderá ser reproduzida, transmitida e gravada, por qualquer meio eletrônico, mecânico, por fotocópia e outros, sem a prévia autorização, por escrito, da Fundação.

R175t

Herculano, Cláudia Vieira de Castro.

Tópicos em educação especial. v. único / Cláudia Vieira de Castro Herculano; Alice de Moura Ramos; Maria Angela Monteiro Corrêa. - Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2010. 252p.; 19 x 26,5 cm.

ISBN: 857648-273-8

1. Educação especial. 2. Inteligência. 3. Plasticidade neuronal. 4. Deficiência mental. 5. Síndrome de Down. I. Corrêa, Maria Angela Monteiro. II. Título.

CDD: 371.9

2010/1

Referências Bibliográficas e catalogação na fonte, de acordo com as normas da ABNT.

Governo do Estado do Rio de Janeiro

Governador
Sérgio Cabral Filho

Secretário de Estado de Ciência e Tecnologia
Alexandre Cardoso

Universidades Consorciadas

**UENF - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
NORTE FLUMINENSE DARCY RIBEIRO**
Reitor: Almy Junior Cordeiro de Carvalho

**UERJ - UNIVERSIDADE DO ESTADO DO
RIO DE JANEIRO**
Reitor: Ricardo Vieir Alves

UFF - UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
Reitor: Roberto de Souza Salles

**UFRJ - UNIVERSIDADE FEDERAL DO
RIO DE JANEIRO**
Reitor: Aloísio Teixeira

**UFRRJ - UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL
DO RIO DE JANEIRO**
Reitor: Ricardo Motta Miranda

**UNIRIO - UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO
DO RIO DE JANEIRO**
Reitora: Malvina Tania Tuttman

SUMÁRIO

Aula 1 – Inteligência: história e concepções _____	7
<i>Maria Angela Monteiro Corrêa</i>	
Aula 2 – Inteligência: fatores de influência e determinantes _____	21
<i>Maria Angela Monteiro Corrêa</i>	
Aula 3 – Plasticidade neuronal _____	33
<i>Maria Angela Monteiro Corrêa</i>	
Aula 4 – Caminhos isotrópicos do desenvolvimento _____	53
<i>Maria Angela Monteiro Corrêa</i>	
Aula 5 – Deficiência mental: parte 1 _____	65
<i>Maria Angela Monteiro Corrêa</i>	
Aula 6 – Deficiência mental: parte 2 _____	79
<i>Maria Angela Monteiro Corrêa</i>	
Aula 7 – Síndrome de Down _____	97
<i>Maria Angela Monteiro Corrêa</i>	
Aula 8 – Identidade, preconceito e estigma _____	115
<i>Cláudia Vieira de Castro Herculano</i>	
Aula 9 – Interação professor/aluno _____	127
<i>Maria Angela Monteiro Corrêa</i>	
Aula 10 – Interação entre os pares no contexto escolar _____	147
<i>Maria Angela Monteiro Corrêa</i>	
Aula 11 – Escola inclusiva: espaço de interações e de formação contínua _	163
<i>Maria Angela Monteiro Corrêa</i>	
Aula 12 – Currículo e suas adaptações para uma escola inclusiva _____	181
<i>Maria Alice de Moura Ramos</i>	
Aula 13 – Sala de recursos e professor itinerante _____	195
<i>Maria Alice de Moura Ramos</i>	
Aula 14 – Classes hospitalares _____	209
<i>Maria Alice de Moura Ramos</i>	
Aula 15 – Inclusão escolar _____	223
<i>Maria Angela Monteiro Corrêa</i>	
Referências _____	243

Inteligência: história e concepções

AULA 1

Metas da aula

Apresentar a trajetória dos significados atribuídos à inteligência e as principais concepções decorrentes destes significados.

objetivos

Esperamos que, após o estudo desta aula, você seja capaz de:

- reconhecer a história do conceito de inteligência;
- distinguir diferentes concepções sobre o tema.

INTRODUÇÃO

Constantemente, ouvimos as pessoas utilizarem a palavra inteligência para fazer referência a alguém, quando querem dar destaque a uma qualidade importante, ou mesmo fazer um elogio. Assim, nós dizemos “fulano é muito inteligente”. Os meios de comunicação, a todo momento, abordam o tema inteligência, porque esse assunto sempre despertou o interesse e a curiosidade das pessoas. Como prática corrente (quase todo mundo já viu em revistas e jornais) são apresentados testes que prometem informar, como resultado final, o índice de inteligência alcançado pelo leitor. Mas o que significa realmente ser inteligente?

Se pararmos para observar como vivemos, desde a Idade da Pedra até o momento atual, verificamos que, durante todo o tempo, o homem sempre esteve fazendo coisas, criando, modificando e transformando o lugar onde viveu e a forma como trabalhou.

Desde a era das cavernas, o ser humano procurou cada vez mais aprimorar a maneira de viver, protegendo-se de animais ou de outros homens, escolhendo suas caças de acordo com sua capacidade de abatê-las, abrigando-se, em grupos, das intempéries da Natureza e escolhendo alternativas de explorar o ambiente e se localizar nele.

À medida que as dificuldades iam surgindo, o homem foi procurando encontrar soluções para superá-las. Para as tarefas cotidianas, ele criou instrumentos e utensílios que facilitassem o desempenho das mesmas. Com o passar do tempo, foram significativas as aquisições e as mudanças na maneira de se adaptar, sobreviver e trabalhar.

É essa capacidade de pensar, que o homem possui, que o diferencia das demais espécies; e, também, é essa capacidade que sempre despertou o interesse de teóricos e de leigos.

Saber como pensamos, como resolvemos problemas, como avaliamos as situações e escolhemos as alternativas de soluções são habilidades que temos e transmitimos aos outros, pois a inteligência tem valor não apenas para a sobrevivência, mas também como patrimônio social.



Ver a inteligência como patrimônio social nos remete a ser responsáveis pelo uso e desenvolvimento da potencialidade de todos, inclusive a nossa (METTRAU, 2000).

Vejamos agora como tudo se deu historicamente.

HISTÓRIA E CONCEPÇÕES

Mas, afinal, o que é a inteligência?

Na Psicologia, conta-se sempre a mesma história para muitas gerações de profissionais. Por volta de 1920, um grupo de estudiosos, preocupados em entender a inteligência, reuniu quase uma centena de teóricos e pediu para que eles a conceituassem.

No final dos trabalhos, descobriram que havia, praticamente, quase o mesmo número de definições que o número de pessoas ali presentes, ou seja, inúmeros conceitos foram elaborados de acordo com as visões de mundo particulares.

Portanto, definir inteligência é uma tarefa difícil. Para alguns, diz respeito à capacidade de se adaptar ao ambiente; para outros, está relacionada ao pensamento abstrato e, ainda, há aqueles que dão destaque ao fato de que solucionar problemas com rapidez e originalidade é uma característica importante. Outras definições dão ênfase, ainda, à facilidade em adquirir novos conhecimentos.

Podemos depreender que inúmeras “capacidades” foram e são incluídas nessas definições, em estudos sobre a inteligência e suas concepções ao longo da História.

Dentre a gama de entendimentos existentes, optamos, então, por definir inteligência a partir de quatro renomados teóricos que irão ancorar o nosso estudo.



Capacidade do organismo para se adaptar convenientemente a situações novas (**STERN**, 1914).

Conjunto de processos de pensamento que constituem a adaptação mental (**BINET**, 1916).

Propriedade de combinar de outro modo as normas de condutas, para poder atuar melhor em situações novas (Walls, 1917).

Capacidade agrupada ou global para agir intencionalmente, para pensar racionalmente, para lidar de modo eficaz com o meio ambiente (**WECHSLER**, 1958).

A inteligência parece quase sempre estar relacionada à nossa esperteza ou à forma rápida com que damos soluções às dificuldades apresentadas no dia-a-dia ou, ainda, à nossa habilidade para avaliar as situações novas e nos adaptarmos a elas. Também podemos relacionar a inteligência à nossa capacidade de aprender com erros e acertos do passado.

WILLIAM STERN (1871-1938)

Psicólogo alemão que sugeriu o índice de inteligência (Quociente de Inteligência, mais conhecido como QI).

ALFRED BINET (1857-1911)

Francês, licenciado em Direito e doutor em Ciências, é considerado um dos mais notáveis teóricos da Psicologia. O tema central de seus estudos foi a inteligência.

DAVID WECHSLER (1896-1981)

Romeno, pós-graduado em Psicologia nos Estados Unidos. Durante a Primeira Grande Guerra, testou milhares de recrutas com escalas individuais de desempenho e escalas de inteligência, criando, em 1939, uma nova escala de inteligência denominada Wechsler-Bellevue.



ATIVIDADE

1. Antes de conhecer mais sobre o assunto, pare um pouco e procure pensar em alguém que considere inteligente. Pode ser uma pessoa de seu círculo de relações (familiares ou de amizade) ou alguém público ou importante. Feito isso, procure relacionar os motivos que justificaram tal escolha. Anote tudo e volte ao texto, tentando estabelecer algumas relações entre o que leu até agora e o que escreveu sobre aquele que se destacou em sua escolha.

COMENTÁRIO

Observe, ao final da atividade, que você pode, por exemplo, ter escolhido uma pessoa por causa de sua memória fantástica, sua velocidade de raciocínio ou de seu sucesso profissional, e assim por diante. O que esses fatores têm em comum é o fato de cada um apontar para um tipo de comportamento inteligente.

UM POUCO DE HISTÓRIA

FRANCIS GALTON (1822-1911)

Pesquisador inglês responsável por colocar a Psicologia no caminho da quantificação de dados.

Na história da Psicologia, existe um teórico muito importante nesse campo, que se chama **FRANCIS GALTON**. Durante algum tempo, Galton se ocupou com viagens exploratórias no continente africano, o que lhe valeu receber uma medalha da Sociedade de Geografia. Mais tarde, interessou-se por estudos sobre Meteorologia, tentando estabelecer técnicas de previsão do tempo.

Por volta de 1860, Galton impressionou-se com a obra *A origem das espécies*, de seu primo Charles Darwin. De posse da noção darwiniana da sobrevivência do mais apto, ele tentou aplicar esse conceito aos seres humanos, criando assim a **EUGENIA**.

EUGENIA

Estudos que têm por finalidade melhorar a raça humana com base nos princípios da hereditariedade.

Em 1869, Galton publicou seu primeiro trabalho (*Gênio Hereditário*), em que destacava a importância da hereditariedade na determinação da inteligência. Ele acreditava que a genialidade era um

traço familiar e citava, como exemplo, sua própria família, enaltecendo os parentes mais brilhantes e a si mesmo como parte desse postulado.

Segundo ele, a inteligência é uma função do aparelho sensorial do indivíduo e, para provar essa concepção, elaborou uma série de testes de **ACUIDADE SENSORIAL** e de **TEMPO DE REAÇÃO**, para medir a capacidade intelectual das pessoas.

Embora os testes desenvolvidos por Galton possam parecer ingênuos à luz dos padrões atuais, a relação que esse pesquisador estabelecia, já naquela época, entre a capacidade sensorial e o intelecto merece o nosso reconhecimento. Nesse caminho, e com esse entendimento, muitas foram as suas publicações, o que lhe rendeu um lugar entre os teóricos mais notáveis da Psicologia.

Hoje, observamos que os estudos sobre a importância da estimulação sensorial no desenvolvimento cognitivo tiveram suas raízes na Teoria de Galton.

Outro teórico que merece ser destacado é Alfred Binet. Contemporâneo de **JEAN PIAGET**, Binet passou grande parte de sua vida dedicando-se ao estudo do raciocínio e da inteligência. Em Paris, por volta de 1904, o ministro francês responsável pela instrução pública, convidou Binet para desenvolver um trabalho que pudesse identificar as crianças mentalmente atrasadas e separá-las dos demais alunos, para que tivessem mais atenção em programas especiais que visavam ao seu progresso. Esses testes seriam também utilizados para avaliar a eficiência desses programas.

Naquela época, na França, todos os diagnósticos de atrasos mentais eram feitos por médicos; pois se acreditava que o atraso fosse uma doença física.

Binet discordou dessa prática e apontou erros e inconsistências nesses diagnósticos médicos; passou a defender que eles deveriam ser intelectuais.

Assim, em 1905, junto com **THEODORE SIMON**, Binet publicou a primeira Escala de Inteligência. Neste instrumento, os dois pesquisadores reuniram um conjunto de tarefas intelectuais, pois acreditavam que a inteligência se manifestava na capacidade do indivíduo de fazer juízos corretos, e não na capacidade de reagir rapidamente a um estímulo, como Galton acreditava anteriormente.

Sempre partindo daquilo que as crianças poderiam realizar em cada idade, os testes de Binet consistiam em itens ou problemas apresen-

ACUIDADE SENSORIAL

Conceito que diz respeito a quão bem ou claramente pode-se perceber os elementos que compõem o ambiente em volta.

TEMPO DE REAÇÃO

Intervalo entre o estímulo e a resposta.

JEAN PIAGET (1896-1980)

Biólogo e psicólogo suíço, publicou seu primeiro artigo aos 11 anos. Desde a infância, destacou-se por sua notável curiosidade e inteligência, dedicando-se a entender como as crianças obtêm o conhecimento. Com vasta produção teórica, de mais de 50 anos, é conhecido como o mais destacado especialista do desenvolvimento cognitivo.

THEODORE SIMON (1873-1961)

Discípulo e colaborador de Alfred Binet.

tados às crianças, em sua maioria, da mesma idade. Se a maior parte delas conseguisse solucionar os problemas, e as demais, com idade inferior, não, esses itens eram considerados discriminatórios, isto é, de realização normal para crianças daquela idade.

As tarefas eram, então, organizadas por ordem crescente de dificuldade e apresentadas às crianças. Posteriormente, Binet começou a usar o conceito de idade mental para cotar o teste, isto é, criar uma média de itens que uma criança de seis anos de idade pudesse realizar, por exemplo. A partir daí, qualquer outra criança que fosse bem-sucedida no mesmo número de itens recebia a idade mental de seis anos.

Como dissemos anteriormente, Binet definia inteligência como a capacidade de efetuar juízos corretos. Dizia ele que ajuizar bem, compreender bem e raciocinar bem são aspectos essenciais da inteligência. Uma pessoa pode ser atrasada ou imbecil se lhe faltar a capacidade de julgar, mas com bom julgamento não será nem atrasada nem imbecil.

ALFRED BINET E A EDUCAÇÃO ESPECIAL

A Escala de Binet tinha o propósito de identificar as crianças com problemas e ajudá-las a melhorar, mas nunca de atribuir-lhes um rótulo e/ou impor-lhes limites.

Ele acreditava que, ainda que as crianças tivessem incapacidade inata para obter resultados normais, todas poderiam melhorar se recebessem assistência adequada.

Já naquela época, Binet se preocupava com o fato de que a inteligência era por demais complexa para ser exibida em um único número. Além disso, tinha receio de que alguns professores pudessem fazer uso indevido do resultado auferido. Nesse sentido, tais resultados poderiam ser convertidos em uma excelente oportunidade para que eles se desvencilhassem de todas as crianças tidas como problemáticas (inclusive, daqueles alunos rebeldes e sem interesse pela escola).

Binet dizia que o rótulo rígido poderia condicionar a atitude do professor. Ele era contrário à concepção hereditária, pois acreditava, antes de tudo, que a educação especial deveria se ajustar às necessidades individuais de cada criança ou, nas palavras dele, “*devia basear-se no seu caráter e nas suas aptidões, bem como na exigência de nos adaptar às suas necessidades e capacidades*” (BINET, apud GOULD, 1991, p. 157).

Nesse mesmo material, escrito em 1909, ele recomendava que as salas de aula não tivessem mais que quinze ou vinte alunos, em vez dos sessenta ou oitenta que freqüentavam as escolas públicas, na maioria, crianças pobres. Defendia a utilização de métodos educativos especiais, dentre os quais um programa que ele chamava ortopedia mental:

O que elas devem aprender em primeiro lugar não são os materiais normalmente ensinados, por mais importantes que possam ser; devem receber aulas de vontade, de atenção e de disciplina; em vez de exercícios de gramática, precisam de exercícios de ortopedia mental; em poucas palavras, têm de aprender a aprender (BINET, apud GOULD, 1991, p. 157).

Nesse programa, Binet propunha um conjunto de exercícios físicos para aprimorar a vontade, a atenção e a disciplina, condições básicas, segundo ele, para o estudo das matérias escolares.

Em 1909, Binet se mostrou satisfeito com os progressos de seus alunos especiais e afirmou que todos os que lhe foram confiados aprimoraram não apenas seus conhecimentos, mas suas inteligências. Para esse pesquisador, a inteligência, em qualquer forma de entender o termo, pode desenvolver-se por meio de uma educação adequada, pois ela não é uma quantidade fixa e herdada (GOULD, 1991).

Binet sempre foi muito cuidadoso com o uso que seria feito de seus testes. Fazia sempre recomendações e advertências no sentido de que não se tomassem os resultados como “arcabouço de uma teoria do intelecto”, mas como um recurso prático.

A escala deveria ser usada como guia para identificar aqueles que necessitassem de atenção especial, não um recurso para determinar qualquer hierarquia entre as crianças normais. Finalmente, qualquer que fosse a causa das dificuldades que as crianças tivessem, a ênfase deveria recair nas possibilidades de aprimoramento de sua capacidade por meio da educação especial (GOULD, 1991).

Contrariamente, suas recomendações e preocupações foram desconsideradas, quando seus testes chegaram à América do Norte. As escolas norte-americanas passaram a usar os testes de QI para qualificar as crianças. A utilização indevida dos testes gerou graves conseqüências à medida que foi explorada para reforçar as distinções e as hierarquias sociais, reafirmando o uso da inteligência como **REIFICAÇÃO** (como se a inteligência fosse uma entidade), com ênfase na hereditariedade.

REIFICAR

Crer que tudo que tem um nome é uma entidade ou um ser dotado de existência própria.

LEWIS M. Terman

Foi o responsável pela revisão da primeira escala de Binet e, em 1916, introduziu outras escalas.

Os psicólogos norte-americanos falsearam a intenção de Binet e inventaram a teoria do QI hereditário. Ao advogarem em favor da inteligência herdada, eles “elaboraram uma série de argumentos enganosos em que confundiam diferenças culturais com propriedades inatas” (GOULD, 1991, p. 161).

Em 1916, **LEWIS M. Terman**, que introduziu na América o conceito de Quociente Intelectual (QI), considerava que os resultados de quase todos os testes de inteligência poderiam ser apresentados na forma de QI. Esse quociente era obtido relacionando a idade da criança com seu desempenho no teste. Com isso, poderia ser verificado se a criança estava no nível de desenvolvimento intelectual considerado normal para sua idade.



A abordagem da Psicologia que se ocupa em estudar aquilo que é observável e mensurável é chamada Psicologia Diferencial. Os testes psicológicos de inteligência são um de seus instrumentos.

**CHARLES SPEARMAN
(1863-1945)**

Psicólogo e psicometrista inglês que propôs que a inteligência não era um processo simples e unitário, e que podia ser decomposta em um fator geral e em uma série de fatores específicos.

A sistematização dos estudos sobre o tema começou no início do século, quando **CHARLES SPEARMAN** propôs a teoria de que a inteligência era constituída por dois fatores: um fator geral subjacente (fator “g”) e um conjunto de fatores muito específicos (fator “s”).

Essa teoria, com abordagem fatorial, entendia que o fator geral “g” age como força impulsionadora de um conjunto de outras aptidões relacionadas a situações específicas, como aptidão verbal, matemática, musical, dentre outras. Então, o fator “g” seria o responsável pelo impulso que iria atuar nos outros fatores. Esse fator assumiria, segundo Spearman, a forma de energia cerebral dinâmica que põe em movimento os aspectos específicos da aptidão. Spearman acreditava que o fator geral “g” era hereditário.

Depois dele, muitos teóricos se empenharam em continuar seus estudos no sentido de comprová-los. Com o passar do tempo, foram surgindo e sendo identificados diversos fatores, cada um ligado a uma tarefa específica.



ATIVIDADE

2. No texto que acabou de ler, procure identificar qual era o principal objetivo de Francis Galton e Alfred Binet, ao estudarem a inteligência.

COMENTÁRIO

Francis Galton (1860) tinha dois objetivos: a aplicação da teoria darwiniana da sobrevivência do mais apto e a ratificação da importância da hereditariedade na determinação da inteligência. A partir desses conceitos, procurava provas para demonstrar a supremacia de algumas raças sobre outras, dando origem à eugenia. Para ele, reagir a um estímulo com rapidez é uma forma de manifestação da inteligência.

Alfred Binet, quase quarenta anos depois, deu início ao estudo da identificação de crianças mentalmente atrasadas, para ajudá-las com programas especiais. Acreditava que a inteligência se manifestava na capacidade de fazer juízos corretos. Contrário à concepção hereditária, acreditava que a inteligência poderia ser desenvolvida por meio de educação adequada.

Se sua resposta se aproximou disso, você entendeu o quadro teórico apresentado. Caso não tenha conseguido identificar como cada um destes teóricos concebeu a inteligência, seria conveniente que você voltasse ao texto e observasse esses aspectos detidamente.

HOWARD GARDNER

Outra teoria mais recente sobre inteligência é a chamada Teoria das Inteligências Múltiplas, de Howard Gardner.

A partir de um estudo que teve início em 1979, Gardner e um grupo de pesquisadores tinham a tarefa de esclarecer como as ciências humanas entendiam a natureza da cognição humana. Alguns anos depois de concluído esse trabalho, em 1983, com uma visão mais abrangente sobre o tema, o teórico publicou o livro *Estruturas da Mente*, no qual

discutia os estudos cognitivos da época de forma mais ampla que na pesquisa anterior.

O livro interessou, particularmente, ao público em geral muito mais que aos psicólogos. Inúmeros convites para palestras e debates sobre o tema fizeram com que Gardner continuasse nesse campo de pesquisa por quase trinta anos.

Enquanto Spearman entendia a inteligência como constituída de um fator geral como força impulsionadora de aptidões específicas, a Teoria das Inteligências Múltiplas tinha outra compreensão. Ela identificava sete tipos de inteligência:

1 – **Linguística** – destacada capacidade de fazer uso da linguagem. É a capacidade exibida em sua forma mais completa. Talvez os poetas sejam os principais representantes deste tipo de inteligência.

2 – **Lógica-matemática** – capacidade de resolver problemas complexos de forma rápida. Frequentemente rotulada como pensamento científico; pode ser entendida como inteligência pura ou faculdade de lidar com muitas variáveis ao mesmo tempo. Os cientistas são os que mais fazem uso dessa condição.

3 – **Espacial** – notável capacidade para resolver problemas espaciais, assim como se orientar no espaço. É a inteligência que possibilita a formação de um modelo mental de mundo espacial e a capacidade de manobrar e operar, utilizando este modelo. Os marinheiros, engenheiros, escultores e pintores são considerados exemplos nesta área.

4 – **Musical** – capacidade musical diferenciada. Os grandes músicos são excelentes representantes desta inteligência.

5 – **Corporal-cinestésica** – capacidade de usar o próprio corpo como forma de exprimir a emoção, de criar, de jogar. Dançarinos, atletas, cirurgiões e artistas apresentam uma inteligência corporal-cinestésica altamente desenvolvida.

6 – **Interpessoal** – saber lidar com os outros. Capacidade para compreender pessoas, entender como elas trabalham, o que as motiva, como trabalhar com elas. Vendedores, políticos, professores, terapeutas, líderes religiosos são alguns exemplos neste campo.

7 – **Intrapessoal** – conhecimento sobre si próprio. É o que podemos chamar de capacidades voltadas para dentro. A pessoa que tem desenvolvida esta inteligência tem um modelo acurado e verídico de si mesma e capacidade de saber usar este modelo para operar efetivamente na vida.

Para Gardner, as inteligências funcionam sempre combinadas; quanto mais sofisticada for a pessoa, mais fusão terá entre elas. O teórico também defende a existência de independência entre as inteligências, isto é, se uma pessoa tem alto nível de um tipo de inteligência, não significa que terá o mesmo nível em outra inteligência; portanto, as realizações talentosas em determinada área não implicam uma realização igualmente talentosa em outra.

Outro aspecto destacado na compreensão das manifestações dessas inteligências é que determinadas vocações ou ocupações requerem mais de uma destreza ou capacidade. Um exemplo é a dança, que requer capacidades corporal-cinestésica, musical, interpessoal e espacial em graus variados. Outro exemplo é a política, que requer capacidade interpessoal, facilidade lingüística e certa aptidão lógica e corporal-cinestésica.

Como você viu até este momento, a forma de entender e conceituar a inteligência, ao longo da História, tem muitas variações e, de certa forma, apresenta conceitos flexíveis, de acordo com a concepção que se tem do tema. Então, a compreensão sobre a inteligência, suas definições e conceitos ampliaram-se sensivelmente no decorrer do século passado.



A despeito das diferentes abordagens, defende-se aqui que a inteligência é única, e não múltipla, e que há diferentes formas de expressá-la. Há vários tipos de comportamento inteligente, e não vários tipos de inteligência.

TESTES DE INTELIGÊNCIA E OS PROBLEMAS DECORRENTES

Um dos principais problemas causados pela utilização dos testes de inteligência é que eles foram usados de forma indiscriminada durante muito tempo, servindo, principalmente, à tarefa de rotular e classificar as pessoas como deficientes, normais, limítrofes, superdotados etc.

Com tal prática de rotulação, encerravam-se as possibilidades de muitos indivíduos. Assim, grande quantidade de crianças foi separada em classes de alunos considerados menos capazes, e a elas foi ensinado um conteúdo igualmente medíocre, pois se acreditava que não seriam capazes de aprender.

Ao classificarmos o desempenho de alguém, geralmente o rotulamos, e, ao fazermos isso, selamos seu destino.

Ao professor interessa saber como seu aluno pensa, que estratégia utiliza para resolver um problema, qual é a dificuldade que tem, e não seu índice de inteligência.

CONCLUSÃO

A intenção inicial, há 150 anos, de se entender como o homem pensa e resolve seus problemas desencadeou uma série de estudos que resultaram em teorias e instrumentos de avaliação cada vez mais complexos.

A utilização inadequada dessas explicações e testes ajudou a rotular e classificar gerações de pessoas em hierarquias sociais em diferentes países.

Ao se conceber a inteligência como hereditária e fixa, negaram-se possibilidades de Educação e atendimento e, com isso, foram reforçadas as desigualdades sociais.

ATIVIDADE FINAL

Quais são os teóricos mencionados na aula que acabou de ler? Procure localizá-los no tempo, identificando a contribuição de cada um sobre o tema inteligência.

COMENTÁRIO

Francis Galton (1856), preocupado com o início dos estudos sobre a eugenia, considerava que a inteligência e a rapidez em reagir a um estímulo eram determinadas pela hereditariedade, além de ser uma

forma de manifestá-la. A principal contribuição que este pesquisador deixou diz respeito à importância da estimulação sensorial no desenvolvimento cognitivo.

Alfred Binet (1905), preocupado em identificar na escola crianças com atraso, para ajudá-las com programas especiais, considerava a inteligência como a capacidade em fazer juízos corretos. A principal contribuição desse importante pesquisador foi acreditar e demonstrar que a inteligência pode se desenvolver por meio de uma educação adequada, pois ela não é uma qualidade fixa e herdada.

Howard Gardner (1983), preocupado em esclarecer a natureza da cognição humana, desenvolveu uma teoria em que discute a inteligência como pluralidade do intelecto. Relaciona sete tipos de inteligência e acredita que elas funcionem sempre combinadas, mas são independentes entre si. A principal contribuição desse autor foi trazer para o ambiente acadêmico novas e vibrantes discussões sobre a inteligência.

Se você, ao realizar a atividade proposta, não encontrou 'qualquer dificuldade, sua compreensão sobre o tema está completa. Caso contrário, se percebeu que alguns aspectos não estão completamente entendidos, retorne ao texto para esclarecer as suas dúvidas.

RESUMO

O estudo da inteligência e de seus fatores mereceu atenção do homem em diferentes momentos. A preocupação inicial em entender e medir as reações das pessoas diante de um problema adquiriu uma dimensão teórica que resultou em diversas concepções. O aspecto hereditário da inteligência, como tônica principal da época, ainda recebeu adesões de teóricos importantes. Mas, ao longo do século XX, teve início um movimento que passou a questionar esse fator determinante.

INFORMAÇÃO SOBRE A PRÓXIMA AULA

Na Aula 2, continuaremos abordando o tema inteligência, com o foco voltado para os fatores de influência e seus determinantes.

LEITURAS RECOMENDADAS

GARDNER, Howard. *Inteligências múltiplas: a teoria na prática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GOULD, Stephen Jay. *A falsa medida do homem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

METTRAU, Marsyl B.(Org.). *Inteligência: patrimônio social*. Rio de Janeiro: Dunya, 2000.

Inteligência: fatores de influência e determinantes

Meta da aula

Apresentar os principais fatores (hereditários, do meio e do tempo) que influenciam e determinam a inteligência.

objetivos

Ao final dessa aula, você deverá ser capaz de:

- distinguir o papel da hereditariedade, do meio e do tempo como fatores que influenciam a inteligência;
- reconhecer a importância da interação desses fatores sobre o desenvolvimento cognitivo;
- identificar uma forma mais dinâmica de se entender a inteligência.

Pré-requisito

Para o bom acompanhamento desta aula, sugerimos que você releia a Aula 1 (Inteligência: história e concepções).

INTRODUÇÃO

Talvez você esteja neste momento fazendo a seguinte pergunta: “Por que devo saber tanto sobre inteligência quando o assunto é Educação Especial?”

Esse questionamento merece um esclarecimento. Quando se trabalha ou se estuda o desenvolvimento das pessoas que têm deficiência ou alguma necessidade especial, com repercussões no campo educacional, é preciso entender claramente o que é inteligência e quais os fatores que a influenciam ou a determinam. Sabendo disso, você conseguirá dimensionar a importância da preservação do desenvolvimento cognitivo em todos os seres humanos. Quando tratamos com uma pessoa deficiente e/ou com necessidades especiais, é preciso entendê-la em todas as suas manifestações, inclusive cognitivas. Assim, uma criança com deficiência motora, por exemplo, pode não ter qualquer prejuízo em suas funções intelectuais.

Dessa forma, estas duas primeiras aulas buscam esclarecê-lo sobre isso para, posteriormente, tratarmos de temas mais específicos.

Relembrando a aula anterior, encontramos, no início do século passado, um forte predomínio da Psicometria no entendimento do significado atribuído à inteligência. Os resultados da avaliação eram sempre em função dos testes psicométricos. Essa é a abordagem utilizada pela Psicologia Diferencial. Nessa concepção, são priorizadas as capacidades verbais e acadêmicas, principalmente.

Ao relacionar o rendimento escolar com o resultado de testes – após centenas de estudos e quase noventa anos depois de Binet ter elaborado seu primeiro teste de inteligência e usá-lo de forma eficaz na predição de rendimento escolar – podemos dizer que, de fato, esses testes, na maioria das vezes, conseguem identificar aqueles alunos que terão sucesso na escola. Entretanto, em alguns casos, isso não se configura, porque o sucesso escolar também é influenciado por outros fatores como doenças, problemas emocionais, falta de motivação, dentre outros.

Estudos recentes têm sugerido, inclusive, que o desempenho acadêmico é o resultado de um fator de orientação para a realidade que é conhecida como a força do ego.



O “ego”, junto com o “id” e o “superego” formam as três instâncias da personalidade, segundo Sigmund Freud. O “ego”, dentre outras características, dá o juízo da realidade (por exemplo: quais os caminhos que poderemos percorrer para satisfazer os nossos desejos). Ele é o setor mais organizado e atual da personalidade (é o que torna o indivíduo único e original e o que permite sua adaptação ao mundo presente).

Essa força do ego seria entendida como a capacidade que o aluno tem de adiar o prazer; de se dedicar mais às tarefas; de organizar melhor o seu tempo para realizar as atividades propostas; bem como de não se distrair com facilidade. Vejamos, então, como os diferentes determinantes interagem na construção do desenvolvimento cognitivo desse ser complexo que é o aluno.

FATORES DE INFLUÊNCIA E DETERMINANTES

Um dos **AXIOMAS** básicos da Psicologia diz que todo comportamento humano, inclusive o comportamento inteligente, é produto da hereditariedade e da interação com o meio e com o tempo.

AXIOMA

É uma premissa evidente por si mesma. Uma verdade indiscutível.

Hereditariedade

Durante anos, acreditou-se que a herança genética era a única responsável por nossa inteligência. Hoje, sabemos que a inteligência tem um componente genético e é este que estabelece os limites dentro dos quais os outros fatores irão influenciar na vida do indivíduo.

Explicando melhor: esse espaço delimitado geneticamente, que se denomina amplitude de reação ou norma de reação, é o lugar onde incidem os demais fatores, como o meio e o tempo.

Assim, se tomarmos a altura de uma pessoa para exemplificar essa construção teórica, apesar de sabermos que a altura é determinada por muitos genes, ela também pode ser influenciada por fatores do meio, como a nutrição, por exemplo. Entretanto, se essa pessoa pertencer a um grupo cuja altura média é sempre baixa como os pigmeus, o meio, neste caso específico, terá pouca influência sobre esse aspecto.

Depreende-se que nosso potencial hereditário pode ser sempre beneficiado ou prejudicado, dependendo do tipo, da qualidade e da quantidade de interação que temos com o meio ambiente que nos envolve e nos limita.

Meio

Você já viu que o meio é um aspecto importante que influi na inteligência. Entende-se por meio o lugar onde crescemos e vivemos, incluindo o ambiente físico e social.

**NORMAN A.
SPRINTHALL E
RICHARD C.
SPRINTHALL**

São americanos, doutores em Psicologia e diretores de centros universitários com vasta produção nessa área de estudo.

JEROME BRUNER

Fundador do Centro de Estudos Cognitivos de Harvard, pesquisou diversas áreas desde técnicas de propaganda até o modo como as pessoas obtêm o conhecimento e se desenvolvem intelectualmente.

BENJAMIN S. BLOOM

Psicólogo e professor universitário americano, nasceu em 1913 e se dedicou à Psicologia Educacional, elaborando a Taxionomia de Bloom, uma classificação dos objetivos educacionais onde o professor deve saber relacionar os objetivos com os procedimentos específicos na sala de aula.

Muitos estudos foram feitos em Psicologia para analisar a influência do meio, principalmente o meio familiar, no desempenho intelectual da criança.

Atualmente, sabemos que o lugar onde a criança cresce, o tipo de estímulo que ela recebe e a forma como as pessoas interagem com ela podem ser determinantes para a inteligência.

Uma pergunta mais objetiva poderia ser feita: quais são os aspectos específicos do meio que parecem afetar a inteligência? A resposta, de acordo com **N. SPRINTHALL & R. SPRINTHALL (1997)**, seria a nutrição, a variedade de estímulos e a experiência anterior que constituem os três fatores mais importantes para o desenvolvimento intelectual.

É inquestionável o papel da nutrição para o processo de crescimento e desenvolvimento. Deficiências nutricionais graves podem prejudicar seriamente o desenvolvimento intelectual. Podem inclusive causar atrasos mentais, principalmente, quando ocorrem durante os nove meses de gestação e nos dois ou três primeiros anos de vida.

No que se refere à inteligência, outro aspecto importante é a exposição da criança a estímulos, a uma variedade deles, principalmente, na primeira infância, pois neste momento da vida os estímulos sensoriais recebidos e os encontros com o meio favorecem o desenvolvimento cognitivo. Vários estudiosos da Psicologia deram ênfase a esse aspecto, considerando-o como um dos mais determinantes para o desenvolvimento intelectual.

N. SPRINTHALL & R. SPRINTHALL (1997) citam especialmente a contribuição de três teóricos Hunt, Bruner e Bloom para o desenvolvimento deste tema.

Para **J. MacVicker Hunt**, por exemplo, a chave do desenvolvimento cognitivo reside no ajustamento entre a capacidade intelectual atual da criança e uma variedade de estímulos dosada de forma que ponha em ação o desejo de continuar a aprender.

JEROME BRUNER, na mesma linha de pensamento, defendia que, para que o desenvolvimento cognitivo se processasse, era necessário que os bebês fossem expostos a uma ampla variedade de estímulos e a um meio em mudança constante.

O outro autor, **BENJAMIN S. BLOOM**, afirmava que um meio enriquecido durante as primeiras fases da vida era a chave para o pleno desenvolvimento da inteligência.

Outros teóricos estudaram a influência da heterogeneidade dos estímulos em animais, demonstrando que esses, quando eram pouco estimulados, tornavam-se menos aptos para aprender e seus cérebros nunca se desenvolviam completamente.

Outro fator importante relacionado à inteligência no que refere ao meio, diz respeito à experiência anterior em situações de aprendizagem.

O conhecimento obtido por meio da experiência da criança dá a ela uma sólida base para seus raciocínios futuros. Assim, aqueles que aprendem a resolver um problema têm a possibilidade de transferir esse conhecimento para outros problemas que poderão encontrar mais tarde.

Para o desenvolvimento das aptidões intelectuais das crianças, Bloom, inclusive, enumera três variáveis do meio: a quantidade de estimulação, a quantidade de afeto e o encorajamento que as crianças recebem no sentido de interagirem com os problemas, explorarem o meio e adquirirem novas competências.

Portanto, juntamente com o componente genético, as possibilidades do fator meio, principalmente considerando o período em que a criança é estimulada, podem intervir no amadurecimento ou no atraso do desenvolvimento, determinando, muitas vezes, a forma como o equipamento genético irá se expressar.

ATIVIDADE



1. Procure, a partir do conteúdo que você estudou até agora, responder à seguinte pergunta:

Qual é o papel da hereditariedade e do meio no desenvolvimento intelectual?

COMENTÁRIO

Sabemos hoje que a inteligência tem um componente genético e que este estabelece os limites dentro dos quais outros fatores irão influenciar na vida do indivíduo.

O meio é o lugar onde se cresce e se vive. É também onde se recebe a nutrição e os estímulos e onde se tem as primeiras experiências. Este conjunto de fatores possibilita o desenvolvimento intelectual. Junto com o aspecto genético, o fator meio possibilitará ou dificultará a forma como o equipamento genético irá se expressar.

Se você conseguiu relacionar a importância fundamental da hereditariedade e do meio, e a interação destes fatores no desenvolvimento cognitivo do indivíduo, você entendeu perfeitamente o conteúdo. Caso contrário, se não demonstrou segurança ao responder à pergunta, volte ao texto.

Tempo

Mostramos até agora como são importantes a hereditariedade e as interações com o meio no desenvolvimento intelectual. Vamos ver agora como o tempo também pode ser considerado um fator relevante.

Atualmente, a grande maioria dos psicólogos reconhece que a experiência precoce desempenha uma grande influência no desenvolvimento cognitivo. A esse respeito, os teóricos são unânicos em afirmar que os efeitos do meio sobre a inteligência atingem sua máxima expressão durante os primeiros anos de vida (principalmente nos quatro primeiros anos) pois, à medida que a idade avança, o desenvolvimento intelectual se torna cada vez mais lento.

Aos quatro anos de idade, nossa inteligência já alcançou 50% e aos oito anos atingirá 80%. Na medida em que a idade aumenta, diminui o potencial para a mudança da inteligência. Portanto, nos primeiros anos de vida, um meio favorável terá influência máxima no desenvolvimento intelectual e, à medida que esse tempo passa, o ambiente terá cada vez menos efeito (SPRINTHALL, 1997).

Pode-se entender daí que um ambiente desfavorável poderá causar mais prejuízos nos primeiros anos de vida da criança. Estudos feitos com crianças em orfanatos, mantidas em estado de extrema privação sensorial, mostram que a variedade de estímulos em uma idade precoce é

imprescindível para o desenvolvimento cognitivo. Quase todas as crianças, que vivem sob essas circunstâncias, apresentam atrasos intelectuais.

Na seqüência do estudo, verifica-se que, quando essas crianças são adotadas e colocadas em meios mais estimulantes, apresentam ganhos significativos em seus resultados de testes de QI.

As teorias também são enfáticas em demonstrar que, quando as condições do meio são melhoradas em uma idade posterior, elas não conseguem compensar completamente o ambiente de privação em que viveram durante os primeiros anos de vida. Isso se explica pelo fato de que há alguns aspectos fundamentais da aprendizagem de um bebê que devem ocorrer em um momento próprio para que possam ter seu inteiro valor como base para a aprendizagem posterior.

Há, portanto, momentos específicos para se adquirir e incorporar aspectos fundamentais para a aprendizagem.



Combinação de fatores

Para compreender os parâmetros globais do comportamento humano, devemos entender a complexa interação entre os fatores hereditários, fatores do meio e do tempo. Todos eles não desempenham seus papéis no vazio ou de forma totalmente independente.

SANDRA SCARR afirma que as próprias predisposições genéticas de uma pessoa exercem uma influência sobre o seu meio e este, por sua vez, pode favorecer ou abafar as tendências biológicas que vão se revelando. A autora cita como exemplo o fato de que crianças ativas procuram atividades e amigos mais estimulantes do que os que são escolhidos por uma criança menos ativa.

SANDRA SCARR

Pesquisadora americana, foi a primeira mulher nomeada para uma cátedra em Psicologia, na Universidade de Yale (1977). Trabalhou, durante muito tempo, no Programa de Formação em Psicologia Escolar.

Gênero e Inteligência

Há sempre muitas pesquisas que procuram mostrar quem é mais inteligente: o homem ou a mulher? Apesar da notável ascensão da mulher em muitas áreas que eram de domínio absoluto dos homens, o predomínio dos resultados das pesquisas mostram que os homens têm a seu favor aptidões numéricas, especialmente em Matemática, no nível do ensino secundário. Durante o período de desenvolvimento, quase sempre os pesquisadores tentam medir como é o desempenho de um e do outro sexo em vários aspectos geralmente com o objetivo de hierarquizá-los.

Inúmeras pesquisas foram e ainda são realizadas no sentido de identificar quem é mais inteligente, o homem ou a mulher? Quem fala primeiro? Quem cresce mais? Quem é mais fluente em uma determinada área? Qual é o desempenho mais esperado para cada sexo em diferentes momentos da vida?

Com o tempo, ficou cada vez mais evidente que existem muitos fatores que, juntos, são responsáveis por essa performance e, entre eles, estão as expectativas da sociedade em relação ao desenvolvimento e desempenho dos indivíduos. A sociedade espera e incentiva determinados comportamentos, o que favorece, muitas vezes, a maior frequência deles para um sexo e não para o outro.

Até este momento da aula, você já deve estar entendendo que é extremamente complexa a interação dos fatores que influenciam a inteligência e, ainda, que a sociedade também influencia na motivação e na discriminação de desempenhos de um e de outro sexo.

Dessa forma, constantemente, há de se fazer análises sobre não apenas o rendimento apresentado, mas, principalmente, sobre os contextos em que eles são criados ou estabelecidos.

Desnutrição e Inteligência

Outro enfoque que durante muito tempo mereceu atenção dos pesquisadores e foi motivo de inúmeras e equivocadas conclusões é a relação entre desnutrição e inteligência.

Há muito se sabe que a desnutrição infantil acarreta alterações desastrosas, tanto para o crescimento como para o desenvolvimento de uma criança.

Os estudos mostram que, para que uma criança se desenvolva, são necessárias proteínas, gorduras, vitaminas e sais minerais em sua alimentação. Se o período de desnutrição for curto, não haverá seqüelas, mas se esse período for prolongado haverá prejuízos em maior ou menor grau (LIMA, 2000).

Muitas pesquisas nessa área foram feitas principalmente entre as décadas de 1950 e 1970 e existem, segundo Collares & Moysés (1996), alguns conhecimentos bem estabelecidos quando se fala em desnutrição e sistema nervoso central (SNC) que são aceitos sem controvérsias.

As autoras afirmam que:

- a desnutrição pode ter conseqüências negativas sobre o SNC apenas quando forem preenchidos concomitantemente três requisitos:
- a desnutrição deve ser de grave intensidade, também conhecida como de terceiro grau;
- a desnutrição deve ocorrer no início da vida, na época em que o SNC está se desenvolvendo, no chamado período crítico ou vulnerável;
- a desnutrição deve se estender por um longo espaço de tempo, abrangendo a maior parte do período crítico (p. 94).

Collares & Moysés (1996) ainda complementam que, de todos os trabalhos realizados, pode-se concluir que a desnutrição grave, no início da vida e de longa duração, teoricamente pode comprometer o potencial intelectual do homem afetando as funções intelectuais superiores mais complexas, principalmente o raciocínio abstrato superior.

No âmbito escolar, podemos afirmar que o discurso de que o fracasso escolar é decorrente da desnutrição não tem qualquer fundamento científico e essas autoras ainda acrescentam que

- a grande maioria das crianças que desenvolvem a desnutrição grave, provavelmente, morre antes dos cinco anos, não estando na escola.
- as funções intelectuais superiores de maior complexidade (que poderiam ser comprometidas pela desnutrição) não são requisitos para a alfabetização. Aliás, aos sete anos, nem mesmo estão presentes (p. 96).

O que encontramos na escola, normalmente, são alunos com fome, crianças que não se alimentaram desde o dia anterior e contam com a merenda escolar pois, caso contrário, poderão ficar mais um dia sem fazer uma refeição. Sabemos, que quando uma necessidade básica como a alimentação não é atendida, a capacidade de se manter a atenção em uma determinada atividade diminui muito.

Assim, antes de depositar na desnutrição as principais causas do fracasso escolar, outros aspectos devem ser observados como o estado de fome dos alunos; as relações estabelecidas entre o professor e o aluno; a

frequência do aluno à escola; a ausência de vínculos entre o professor e os alunos; o preconceito para com os alunos; o desempenho da direção da escola no envolvimento com o trabalho e problemas escolares, enfim, são múltiplas as causas do insucesso escolar (CORRÊA, 1995).

Em síntese, em relação à desnutrição, o preconceito surge com a deturpação do conhecimento científico.

Pobreza e Inteligência

Discutir a pobreza e sua implicação sobre a inteligência remete a questões de diferentes enfoques desde o plano político, econômico, social até os planos referentes às políticas de ensino.

Quando atribuímos ao indivíduo a responsabilidade de seu sucesso e, principalmente, do seu fracasso, estamos eximindo de responsabilidade todos os demais contextos em que ele vive.

Anteriormente, ressaltamos que o meio em que a pessoa vive e cresce influi sensivelmente no seu desenvolvimento cognitivo. Considerar os aspectos socioeconômicos desse meio pode facilitar a compreensão de que, quanto mais pobre for o ambiente onde a criança nasce, mais dificuldades ela terá para sobreviver em condições adequadas de nutrição e estimulação.

As famílias mais carentes vivem, normalmente, em lugares mais propícios à aquisição de doenças. A situação econômica precária exige que os pais trabalhem fora a maior parte do dia, deixando os filhos sozinhos ou sob cuidados dos próprios irmãos mais velhos ou, ainda, de vizinhos. Esta situação de dificuldades se reflete no ambiente, que restringe tanto o tempo de convivência entre os membros da família, como também os estímulos oferecidos à criança e a exposição dela a novas experiências. Discutir a pobreza envolve, como assinala Lowy (1987), considerar que “ser pobre é consequência de um modelo de desenvolvimento político imposto ao país; ser pobre é nascer numa casa em que já se era pobre” (LOWY apud COLLARES; MOYSÉS, 1996, p. 189).

A concepção que se tem da pobreza, assim como de todos os outros processos que ocorrem na sociedade depende, segundo Lowy, do ponto a partir do qual se olha a sociedade.

CONCLUSÃO

A maneira como os fatores hereditariedade, tempo e meio interagem e influenciam o ser humano é uma abordagem dinâmica de se entender a inteligência.

O indivíduo pertence a um meio e sobre ele age, transforma e o desenvolve ao mesmo tempo em que desenvolve suas estruturas psíquicas.

Depois de tudo o que foi discutido, esperamos que você tenha melhor compreensão sobre as conseqüências dos fatores que influenciam o desenvolvimento cognitivo (inteligência) assim como os seus determinantes.

ATIVIDADE FINAL

Escolha uma ou duas mães que você conhece e que tenha mais de um filho e, de preferência, que sejam ainda pequenos.

Diga a elas que está fazendo um trabalho para a faculdade e peça ajuda para realizar uma pequena atividade.

Entreviste cada uma, separadamente, e pergunte sobre seus filhos (Como são? Como se desenvolveram? Quando andaram? Quando falaram?).

Procure descobrir quais são as características pessoais de cada um (Como eles se relacionam com os amigos? Como são na escola? Enfim, sem procurar compará-los, procure conhecer cada um em diferentes momentos e aspectos). Anote os resultados e redija um texto a partir deles.

COMENTÁRIO

Procure discutir com outro colega as observações feitas. Elas não precisam ser muito extensas, mas devem retratar a criança, principalmente quanto aos seguintes aspectos:

motor (andar, engatinhar, sentar);

linguagem (as primeiras palavras, frases);

afetivo (primeiro sorriso, reconhecimento de pessoas próximas)

intelectual (interesse por objetos, solução de problemas);

social (capacidade de brincar, interagir com outras crianças, forma de ser e de conviver com as pessoas).

O seu texto, provavelmente, demonstrou um amplo entendimento do processo de desenvolvimento, principalmente quanto às influências

dos fatores hereditariedade, meio e tempo, em suas mais diversas manifestações.

Esta atividade não tem como objetivo concluir sobre a inteligência a partir de indicativos do desenvolvimento mas, demonstrar que cada ser humano tem seu próprio processo de desenvolvimento. Em determinados indivíduos, alguns aspectos podem ser mais acelerados que outros mas todas as aquisições, em diferentes campos, são manifestações referentes ao desenvolvimento biopsicomotor. Em outras palavras, referentes ao desenvolvimento cognitivo nos primeiros anos de vida.

RESUMO

O estudo sobre a inteligência sempre despertou o interesse de diferentes profissionais, cujo objetivo era identificar aqueles que se destacavam dos demais em tarefas, situações ou problemas. Medir as capacidades dos indivíduos foi, durante muito tempo, um desafio para os psicólogos, principalmente no campo da Psicometria. Uma compreensão mais abrangente, dinâmica e complexa da inteligência deu destaque a fatores que antes não eram considerados. Entender que o desenvolvimento cognitivo é a expressão da interação desses fatores faz com que a sociedade não mais possa responsabilizar o próprio indivíduo por sua incapacidade.

INFORMAÇÃO SOBRE A PRÓXIMA AULA

Na Aula 3, você aprenderá o que é plasticidade neuronal e o que são caminhos isotrópicos do desenvolvimento.

LEITURA RECOMENDADA

COLLARES, Cecília L.; MOYSÉS, Maria Aparecida. *Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização*. São Paulo: Cortez, 1996.

Plasticidade neuronal

AULA 3

Meta da aula

Mostrar as principais características do desenvolvimento do sistema nervoso e sua importância para a Educação Especial.

Ao final desta aula, esperamos que você seja capaz de:

- reconhecer o significado da plasticidade neuronal no processo de desenvolvimento humano;
- compreender a importância do conceito de plasticidade relativamente à organização neuronal.

Pré-requisito

Para que você compreenda melhor este novo conteúdo, é necessário que tenha pleno conhecimento das aulas anteriores.

INTRODUÇÃO

Nas Aulas 1 e 2, você se familiarizou com a história e com os conceitos de inteligência. Ao estudar o assunto, você aprendeu que os fatores hereditariedade, tempo e meio exercem uma grande influência sobre o comportamento humano, inclusive o comportamento inteligente.

Nesta aula, você verá como isso tudo se processa no ser humano.

DESENVOLVIMENTO E PERIODIZAÇÃO

Podemos entender desenvolvimento como o conjunto de processos de transformações que ocorrem ao longo da vida de um indivíduo. Sempre que pensamos sobre o desenvolvimento humano, temos uma tendência de vê-lo como uma seqüência organizada de etapas, períodos, fases ou tópicos, que cada indivíduo irá passar de forma sucessiva, ao longo da vida. O desenvolvimento remete, portanto, a diferentes idades. O ciclo de vida de um indivíduo é normalmente dividido em quatro grandes tópicos: infância, adolescência, idade adulta e velhice.

Um pouco de história

A infância e a adolescência não tiveram sempre, ao longo da história, a mesma importância que atualmente. Crianças e adolescentes são “inventos” socioculturais relativamente recentes. Até o final do século XIX não havia uma consideração especial aos seres humanos menores (PALACIOS, 1995).

Durante muitos séculos, a criança foi considerada como um pequeno adulto. Na Idade Média, a partir dos sete anos, a criança já havia se tornado um aprendiz e, sob a tutela de um adulto, passava a ter responsabilidades cada vez mais próximas às dos adultos. Somente nos séculos XVII e XVIII, com movimentos culturais e religiosos como o Iluminismo e o Protestantismo, é que se deu o descobrimento da infância como um período diferente da idade adulta e que merecia atenção, tratamento e cuidados também diferenciados. Até o século XIX, as crianças ainda tinham uma jornada de trabalho pesada e, nesta época, não existia uma cultura adolescente, nem a adolescência era considerada uma fase particular do desenvolvimento. A adolescência, tal como a conhecemos hoje, é principalmente um produto do século passado. (PALACIOS, 1995).

Períodos da vida: Periodização

As etapas em que a vida humana tem sido dividida compreende a infância, a adolescência, a idade adulta e a velhice, que têm sido apresentadas como etapas universais e associadas a características comuns a todas as pessoas. Esses períodos são rigorosamente marcados por mudanças, até certo ponto drásticas, tais como a infância, tida como uma época em que ocorrem experiências com efeito determinante sobre o desenvolvimento posterior; a adolescência, como um período de mudanças drásticas e turbulentas; a idade adulta, como um período de ausência de mudanças importantes e um momento de estabilidade. A velhice, o último dos períodos, é marcada pela diminuição da produtividade e deterioração dos processos psicológicos (PALACIOS, 1995).

A visão que sempre prevaleceu é de que o desenvolvimento se dá em períodos estanques, marcados por aquisições ou perdas definidas. A ênfase, quando é dada aos processos de origem biológica, na busca de universalidade, não leva em conta os aspectos da história cultural e individual dos sujeitos, “essa perspectiva não contempla a multiplicidade de possibilidades de desenvolvimento humano, nem tampouco a própria essência do desenvolvimento, que é a transformação” (OLIVEIRA & TEIXEIRA, 2002, p. 23).

Atualmente, discute-se a questão da periodização do desenvolvimento nas teorias psicológicas e se propõe uma reflexão sobre esse processo, os fatores que o constituem, a necessidade de se definirem etapas de desenvolvimento e a universalização ou não dessas etapas.

Quando nos referimos ao desenvolvimento como um conjunto de transformações, esses processos estão relacionados a três fatores descritos por Palacios (1995):

1. etapa da vida em que a pessoa se encontra;
2. circunstâncias culturais, históricas e sociais nas quais sua existência transcorre;
3. experiências particulares privadas a cada um e não-generalizáveis a outras pessoas (p. 9).

Para o autor, enquanto o primeiro fator introduz uma certa homogeneidade entre todos os seres humanos que se encontram em uma mesma etapa (os adultos, por exemplo), o segundo introduz a homogeneidade a

todos que vivem em uma mesma cultura, no mesmo momento histórico e dentro do mesmo grupo social (por exemplo, cultura ocidental, classe média, década de oitenta) e o terceiro fator introduz fatores idiossincráticos que fazem com que o desenvolvimento psicológico, apesar de ser semelhante entre as pessoas, seja um fenômeno que não ocorre da mesma maneira entre dois indivíduos diferentes (PALACIOS,1995).

A Psicologia, quando pensa e define estágios de desenvolvimento, está atendendo ao primeiro desses fatores, onde focaliza o indivíduo isoladamente e considera as transformações que ocorrem para todos os seres humanos como sendo similares (por exemplo, o envelhecimento, a capacidade de andar, a aquisição da linguagem, entre outras). Esse procedimento, segundo Oliveira e Teixeira (2002), fornece modelos de desenvolvimento baseados nos processos de maturação biológica, universais para todas as espécies. Mas a maturação biológica, apesar de essencial ao processo de desenvolvimento, não representa a totalidade dele, pois, segundo os autores, “as transformações mais relevantes para a constituição do desenvolvimento tipicamente humano não estão na biologia do indivíduo, mas na psicologia do sujeito”. Portanto, refere-se muito mais aos fatores dois e três, isto é, “às circunstâncias histórico-culturais e às particularidades da história e das experiências de cada sujeito”(p.25).

O desenvolvimento individual merece destaque na compreensão sobre a periodização, uma vez que ele, segundo Oliveira & Teixeira (2002),

se dá no interior de uma determinada situação histórico-cultural, que fornece aos sujeitos, e com eles constantemente reelabora conteúdos culturais, artefatos materiais e simbólicos, interpretações, significados, modos de agir, pensar e sentir (...) e a imensa multiplicidade de conquistas psicológicas que ocorrem ao longo da vida de cada indivíduo, gera uma complexa configuração de processos de desenvolvimento, que será absolutamente singular para cada sujeito (p. 25).

Portanto, a psicologia do sujeito e a passagem pelos ciclos da vida, biológica e culturalmente marcados, serão sempre o resultado de uma configuração complexa de processos de desenvolvimento “absolutamente singular” em que existe sempre uma combinação de fatores psicológicos, históricos e sociais impossível de ser repetida exatamente da mesma forma. Assim, as transformações mais relevantes para a constituição do

desenvolvimento tipicamente humano encontram-se nas circunstâncias histórico-culturais e nas peculiaridades da história e das experiências de cada sujeito (OLIVEIRA & TEIXEIRA, 2002).

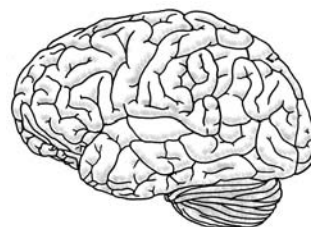
O perfeito entendimento sobre a importância das circunstâncias histórico-culturais e sobre as experiências de cada sujeito ajudam a perceber com maior clareza a complexidade dos processos de desenvolvimento que, por sua vez, têm dimensões individuais e particulares extremamente relevantes. Associados a esse entendimento, novos estudos sobre o desenvolvimento cerebral oferecem melhores condições de entender a dinâmica do desenvolvimento humano, especialmente nos primeiros anos de vida.

Durante muito tempo, acreditou-se que o cérebro não possuía capacidade para regenerar suas células nervosas. Hoje sabe-se que o cérebro muda durante a vida e que essa mudança é benéfica.

Atualmente, entende-se que o psiquismo humano tem uma plasticidade que permite, na maioria das vezes, em situações mais propícias, superar ou minimizar histórias de condições difíceis e/ou adversas.

Entende-se por plasticidade cerebral a capacidade de o sistema nervoso alterar o funcionamento motor e perceptivo baseado nas mudanças do ambiente, através da conexão e (re)conexão das sinapses nervosas, organizando e (re)organizando as informações dos estímulos motores e sensitivos.

(...) a plasticidade é mais comum em crianças, porém também ocorre nos adultos, por isso os exercícios psicomotores são importantes e fundamentais na recuperação de sujeitos que sofreram acidentes. Nestes casos, os exercícios orientados têm por finalidade estimular as sinapses nervosas para que ocorra um (re)arranjo dessas informações neurais, sejam elas sensitivas ou/e motoras. É a busca de um novo caminho desse circuito neural (...) pela alteração qualitativa de uma via nervosa íntegra, controlando uma função que antes não era de sua propriedade e é, utilizando de estratégias motoras diferentes, que recupera-se uma atividade que esteja perdida (RELVAS, 2004, p. 67, grifo nosso).



Assim, o conhecimento está centrado no sentido de que há momentos muito adequados para a realização de determinadas aquisições. Estes momentos estão relacionados ao **CALENDÁRIO MATURATIVO** que, de certa forma, favorece as aprendizagens, ressaltando-se a importância da infância para o desenvolvimento subsequente.

CALENDÁRIO MATURATIVO

É o que determina o momento em que certas aquisições são possíveis.

A compreensão sobre a plasticidade modificou, inclusive, a visão a respeito da velhice. Sabemos que, enquanto algumas habilidades cognitivas pioram nesse período da vida, outras se modificam em relação à idade adulta, podendo até, em alguns casos, melhorar. Assim, se concebe que, enquanto a pessoa mantiver sua capacidade de adaptação, ela estará aberta à mudança e ao desenvolvimento (PALACIOS, 1997).

O desenvolvimento biológico é um processo feito passo-a-passo e está intimamente ligado à maturidade do sistema nervoso central.

SISTEMA NERVOSO

De maneira geral, podemos afirmar que o ser humano, ao nascer, tem o sistema nervoso completo com relação à sua estrutura. No entanto, serão necessários muitos anos ainda para que ele esteja funcionando de forma eficaz.

As unidades básicas do sistema nervoso são os neurônios. Cada neurônio é uma célula viva, com um núcleo e outras partes comuns a todas as células. Ele está dividido em três partes principais – corpo da célula, que contém o núcleo, os dendritos e o axônio.

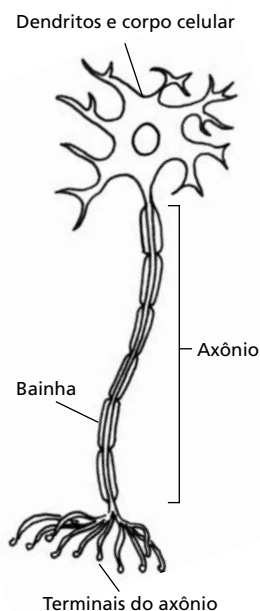
Normalmente, os impulsos nervosos caminham em uma só direção. Eles vão dos dendritos para o corpo celular, passando pelo axônio, até os dendritos ou corpo celular do neurônio seguinte, ou a um músculo, ou a uma glândula. Portanto, as extremidades receptoras do neurônio são os dendritos e a extremidade transmissora é o axônio.

Para que um impulso passe bem rápido pelos neurônios, é preciso que haja uma ligação entre eles. Essa ligação, chamada *junção SINÁPTICA* ou *conexões sinápticas*, irão permitir a facilitação, a inibição, a coordenação ou a integração desses impulsos.

Então, podemos dizer que o neurônio, unidade sinalizadora do sistema nervoso, é uma célula de transmissão e processamento de sinais.

O impulso nervoso propaga-se rapidamente através do axônio e provoca a emissão da mensagem química, que leva a informação intacta ou alterada para a outra célula em um fenômeno eletroquímico.

Para que os impulsos neuronais, carregados eletricamente, não entrem em curto-circuito, a maioria dessas fibras está isolada com uma camada branca chamada bainha de mielina.



SINAPSES

É a propagação do impulso nervoso de um neurônio para outro por meio da ação de mediadores químicos, neurormônios ou nervos transmissores.

Na época do nascimento, a **MIELINIZAÇÃO** do sistema nervoso não está completa. Isso explica a intensa atividade do bebê, característica de suas reações físicas. Um exemplo desse fenômeno é a reação exagerada que o bebê tem ao ser tocado no pé. Esse estímulo desencadeia uma série de movimentos em ambos os pés, nos braços e até no tronco. Apesar de o sistema nervoso estar estruturalmente completo, por ocasião do nascimento, seu funcionamento ainda não está maduro. Isso só irá acontecer por volta dos dois anos e o processo de maturação deverá continuar, aproximadamente, até a idade adulta.

Portanto, podemos entender que o sistema nervoso é uma rede de neurônios interligados e agrupados em grandes conjuntos que operam coordenadamente e têm identidade funcional. As funções mentais são, portanto, o resultado da atividade coordenada de neurônios agrupados em certas regiões do cérebro. Cada neurônio, com um papel determinado e conectando-se continuamente, exerce uma grande influência em milhares de outras células (CURY, 2004).

Podemos, então, entender que o sistema nervoso funciona como um mosaico de regiões, sendo que cada uma realiza uma determinada função. Em cada ato do ser humano há uma combinação complexa de ações fisiológicas e psicológicas. Em função da grande variedade de conexões neurais, essas regiões não operam de forma isolada. Há uma enorme interação entre elas e, segundo Cury (2004),

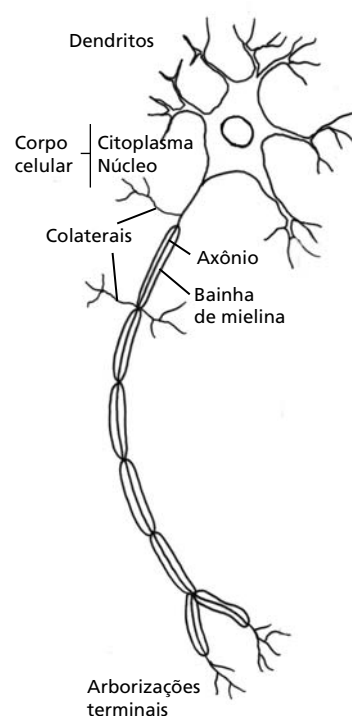
(...) os caminhos que a atividade neural toma, através de inúmeros circuitos neurais existentes em cada região, podem variar a cada momento, o que explica a variabilidade do comportamento humano (p. 192).

Os últimos estudos nesta área têm mostrado que as conexões sinápticas podem permanecer ou desaparecer. Se elas forem criadas e fortalecidas no início da vida, maiores serão as chances de o cérebro processar informações e aprender novas funções. Por esse motivo, dissemos anteriormente, e reiteramos aqui, que há uma oportunidade valiosa para o desenvolvimento das sinapses na infância. Todas as atividades executadas no início da vida desenvolvem sinapses e, entre essas, estão a atenção, o cuidado, o afeto dispensado à criança, assim como, as brincadeiras e as ações por ela realizadas (CURY, 2004).

Diante do que foi exposto até agora, você já pode concluir que o cérebro é um órgão extremamente complexo e delicado e, tem uma importância indiscutível para o indivíduo, pois ele é responsável pelas

MIELINIZAÇÃO

É o primeiro passo no processo que possibilita a condução dos impulsos nervosos através das fibras nervosas.



CÓRTEX CEREBRAL

Camada de substância cinzenta que reveste toda a superfície do hemisfério cerebral dos mamíferos. Nesta camada, estão todas as funções de comando motor, cognitivo, sensorial entre outras.

PLASTICIDADE

O cérebro tem capacidade de reorganizar-se em resposta a influências intrínsecas (como no caso de lesões ou por razões como a aprendizagem). (Cowan apud Braga, 1995, p. 70.)

emoções, pelas reações, pelos pensamentos e pela linguagem. A partir do nascimento, e respeitando uma programação biológica geneticamente determinada, o bebê vai gradativamente aperfeiçoando suas habilidades. Essas conquistas se dão em função do desenvolvimento cortical (**CÓRTEX CEREBRAL**).

As pesquisas também têm mostrado que o cérebro é uma estrutura que tem **PLASTICIDADE** e esta é maior no início da vida. Desta forma, tanto a plasticidade como a recuperação funcional são mais efetivas em etapas mais precoces (BRAGA, 1995).

DESENVOLVIMENTO MOTOR

Duas tendências descrevem o desenvolvimento motor da criança durante os primeiros anos de vida. O desenvolvimento ocorre em sequência e direção estabelecida, vai da cabeça para os pés, chamado cefalocaudal, e do tronco para as extremidades, chamado próximo-distal.

A criança, inicialmente, sustenta a cabeça, depois controla os braços e as mãos e, posteriormente, as pernas e os pés.

As aquisições são graduais, enquanto o bebê de seis meses pode pegar algumas coisas, mas só aquilo que tiver um tamanho que se ajuste de imediato à sua mão; o que for grande demais ou muito pequeno, ele não consegue pegar. Aos nove meses, já segura coisas maiores com mais facilidade, mas, só por volta dos dois anos, a criança conseguirá virar maçanetas, desenroscar tampas e, em torno de dois anos e meio, irá segurar um lápis e rabiscar com um pouco de habilidade.

Na medida em que a criança é capaz de sentar, engatinhar, andar e correr, melhor ela poderá explorar o ambiente ao seu redor.

ATIVIDADE



Considere a sequência do desenvolvimento cefalocaudal e próximo-distal para fazer as tarefas abaixo.

- Observe um recém-nascido. Como ele se comporta? Quais são seus principais movimentos e expressões?
- Observe uma criança que tenha menos de um ano de idade e veja, com atenção, quais são as suas principais aquisições motoras e suas reações diante dos estímulos do meio.
- Faça o mesmo com uma criança com idade pré-escolar (3 a 4 anos); o que ela consegue fazer sem dificuldade?

Terminada a tarefa, discuta com outro colega ou no encontro de tutoria sobre suas anotações e comentários.

[illegible]

Você deve ter encontrado, para os respectivos itens, que:

a. O recém-nascido passa a maior parte do tempo dormindo e, quando acordado, dá respostas à luz e ao som, suas mãos agarram um objeto quando lhe colocam na palma, emite sons, suga quando lhe tocam os lábios, agita os braços em resposta a qualquer estímulo forte, entre outras reações.

b. A criança com 1 ano de idade, aproximadamente, é capaz de ficar em pé apoiado em móveis (42 semanas); rastejar/ engatinhar com certa agilidade (44 semanas); anda quando ajudado (45 semanas) e anda sozinho (62 semanas).

c. Uma criança de pré-escola, apresenta uma sofisticação motora, ela anda, corre e salta sem dificuldade. Todos os avanços em relação aos recém-nascidos e aos bebês de 18 meses, são significativos em termos, principalmente, de destreza. A criança se agrupa e brinca com outras crianças. Primeiro brincam juntas, depois se separam e voltam a se juntar.

Você deve ter percebido que as aquisições motoras são significativa-

mente maiores ao se comparar as três idades. Deve ter percebido também, que este desenvolvimento é progressivo, isto é, nos primeiros anos de vida, a cada semana o ser humano adquire novas capacidades e aprimora as já existentes. Isto acontece, principalmente, em consequência das transformações que ocorrem no processo de desenvolvimento com relação à área motora; ao crescimento do sistema nervoso; ao processo de maturação e, também, às circunstâncias histórico-sociais em que vive, e as experiências particulares que experimentou.

PLASTICIDADE NEURONAL

O cérebro humano tem uma camada externa, de cor cinzenta, formada principalmente por corpos celulares, denominada *córtex cerebral*, que cobre os dois hemisférios cerebrais.

Os neurônios do córtex cerebral são responsáveis pelo processo cognitivo e possuem uma grande maleabilidade. Tal plasticidade acontece como resposta ao ambiente e está relacionada, segundo Cury (2004), “às alterações na eficiência das sinapses que podem aumentar a transmissão dos impulsos nervosos, modelando assim o comportamento” (p. 105).

No entanto, as pesquisas também têm demonstrado que as experiências vivenciadas pela criança, em ambientes considerados estimulantes, só serão efetivas para o aumento no crescimento cortical, quando as atividades proporcionarem desafios, isto é, quando houver a necessidade de interação com o ambiente e quando se mantiver a curiosidade da criança na atividade.

Essa curiosidade e esse desafio podem ser proporcionados por inúmeras interações, desde livros, pessoas, objetos, dentre outras fontes de estímulo. De maneira geral, esse processo tem necessidade de ação, de interação da criança, pois a observação passiva não é suficiente para provocar modificações (DIAMOND in CURY, 2004).

Os estudos sobre as interconexões do cérebro e, principalmente, sobre a plasticidade neuronal são relativamente recentes. A **NEUROCIÊNCIA** tem trazido relevantes informações nesta área.

No caso da lesão cerebral do ser humano, o potencial de recuperação funcional é limitado, uma vez que os neurônios não se regeneram.

NEUROCIÊNCIA

Ciência que investiga o sistema nervoso articulando diversos saberes - Neurologia, Psicologia, Biologia, entre outros.

Após inúmeros experimentos, podemos reafirmar a plasticidade do cérebro no início da vida. Por exemplo, quando ocorrem lesões do hemisfério esquerdo nos períodos pré e perinatal, raramente essas lesões produzem **AFASIA** permanente na criança, enquanto que, se ocorrerem lesões na mesma área no indivíduo adulto, essas, freqüentemente, concorrerão para um quadro de afasia (BRAGA, 1995).

LUCIA W. BRAGA (1995), quando estudou a plasticidade relacionada às lesões cerebrais, concluiu que, mesmo na infância, a plasticidade é geralmente limitada e está relacionada à importância da localização e extensão da lesão.

Quando isso acontece, diz a autora, o cérebro pode se utilizar de alternativas como estratégias de condutas distintas para atingir os objetivos funcionais. Um exemplo disso pode ocorrer quando uma pessoa tem uma das mãos paralisada e passa a utilizar a outra mão ou a boca para pegar o objeto que deseja. Outro exemplo é o caso das lesões degenerativas, lentamente progressivas, que são normalmente silenciosas durante muito tempo, porque os pacientes vão aprendendo a aperfeiçoar novas estratégias, na medida em que vão perdendo as antigas, ou novas conexões se realizam enquanto as velhas desaparecem. A diversidade nas trajetórias de desenvolvimento observadas nas pessoas idosas é, segundo a autora, uma consequência da plasticidade das relações da pessoa, do contexto e do seu desenvolvimento cognitivo.

Dentre os autores que estudaram esse tema, destacamos **LEONTIEV** (1981), que afirma:

As propriedades biologicamente hereditárias do homem não determinam suas atitudes psíquicas; o cérebro não estabelece atitudes humanas; é substrato potencial para a formação destas atitudes. As propriedades biologicamente hereditárias do homem constituem condições para a formação de funções e faculdades psíquicas e desempenham um papel importante, porém estas também dependem de condições formadas pelo mundo de objetos, fenômenos e pessoas que o rodeiam e do contexto sócio-histórico-cultural no qual está inserido (LEONTIEV In BRAGA, 2005, p. 72).

A criança com paralisia cerebral, por exemplo, apresenta limitações no que se refere ao substrato neurológico em função da lesão ocorrida no cérebro em desenvolvimento. É preciso considerar que, apesar de a plasticidade neuronal e a capacidade de reorganização cerebral conterem limites relacionados à localização e extensão da lesão, diversos autores apontam a possibilidade de que ela ocorra em algum nível.

AFASIA

Perturbação da linguagem.

LUCIA WILLADINO BRAGA

Pesquisadora e diretora da rede Sarah de hospitais.

ALEXIS N. LEONTIEV (1903-1979)

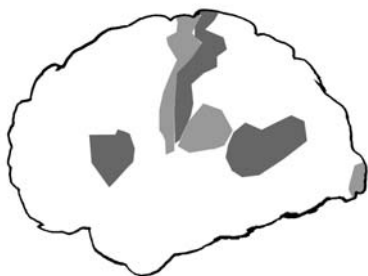
Foi um dos mais importantes psicólogos soviéticos. Trabalhou com Lúria e Vygotsky.

Associados à pesquisa de Leontiev, podemos levantar a hipótese de que, na paralisia cerebral, a interação da criança com as pessoas e com o ambiente que a cerca possibilita, segundo Braga (1995), “o surgimento de caminhos, que tanto do ponto de vista do substrato neurológico, quanto funcional, viabilizam a superação de obstáculos gerados pela lesão cerebral” (p. 72).

Para os autores que pesquisam o assunto, a deficiência em si não pode ser vista como mola propulsora desse novos caminhos, mas as dificuldades geradas pelas relações sociais é que poderiam viabilizar a superação de obstáculos gerados pela deficiência. Vygotsky aponta que o futuro dessas crianças depende muito da possibilidade de interação que elas venham a ter com o meio social.

Um conceito central na teoria de Vygotsky é a tese que se refere à base biológica do funcionamento psicológico: o cérebro, visto como o órgão principal da atividade mental. Rego (1995), ao relacionar as principais idéias do autor, destaca que

(...) o cérebro, produto de longa evolução, é o substrato material da atividade psíquica que cada membro da espécie traz consigo ao nascer. No entanto (...) não significa um sistema imutável e fixo (p. 42).



O cérebro, segundo Vygotsky, deve ser entendido como

Um sistema aberto, de grande plasticidade, cuja estrutura e modos de funcionamento são moldados ao longo da história da espécie e do desenvolvimento individual (...) o cérebro pode servir a novas funções, criadas na história do homem, sem que sejam necessárias transformações no órgão físico (citado por Oliveira, 1995, p. 24).

Outro ponto central na teoria de Vygotsky diz respeito à característica de mediação presente em toda atividade humana. A relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas, fundamentalmente, uma relação mediada.

Os mediadores são ferramentas auxiliares da atividade humana. Para Vygotsky há dois tipos de elementos mediadores: os instrumentos e os signos. Embora sejam análogos, eles têm características bastante diferentes (OLIVEIRA, 1995).

Instrumento

É o elemento que está entre o trabalhador e o objeto de seu trabalho, capaz de ampliar as possibilidades de transformação da Natureza. Ele é um objeto social e mediador da relação entre o indivíduo e o mundo. O instrumento é o que provoca mudanças externas, pois amplia a possibilidade de intervenção. Um exemplo seria a caça, o uso da flecha para permitir alcançar o animal distante ou, para cortar uma árvore, o uso de um instrumento cortante.

Exemplos de instrumentos: a partir do ambiente em que o homem vive, ele tem acesso a instrumentos físicos (faca, mesa, enxada, entre outros) e a instrumentos simbólicos (cultura, valores, tradições, conhecimento), que foram desenvolvidos pelas gerações anteriores.

Enquanto os instrumentos têm a função de regular as ações sobre os objetos, o signo regula as ações sobre o psiquismo das pessoas. Os signos são chamados, por Vygotsky, de instrumentos psicológicos e têm a função de auxiliar o homem nas suas atividades psíquicas, portanto, internas ao indivíduo.

Signos

Os signos podem ser definidos como elementos que representam ou expressam outros objetos, eventos ou situações. É uma marca externa que auxilia o homem em tarefas que exigem memória ou atenção. O signo age como instrumento de atividade psicológica, assim como o instrumento age na atividade de trabalho. São chamados, por Vygotsky, de instrumentos psicológicos. O signo pode ser considerado como aquilo que representa algo diferente de si mesmo, como no código de trânsito. A cor vermelha é um signo que indica a necessidade de parar. A linguagem é um signo mediador por excelência, pois traz consigo os conceitos generalizados e elaborados pela cultura humana (REGO, 1995).

Exemplos de signos: A palavra cadeira é um signo que representa um objeto: cadeira. O símbolo 5 é um signo para a quantidade cinco. O desenho de uma bolsa ou de uma mulher na porta de um banheiro é um signo que indica que ali é um sanitário feminino.

A criança estabelece relações sociais através de símbolos, que são sistemas culturais, mas, no caso do deficiente, o que tem importância não está no tipo de instrumento ou signo que deve ser desenvolvido ou ensinado, e sim o significado deles.

Significado

Nas relações entre pensamento e linguagem, o significado ocupa um lugar central. Ele é um componente essencial da palavra. O significado que possibilita a comunicação entre os usuários de uma língua define um modo de organizar o mundo real de maneira que uma determinada palavra possa se aplicar a alguns objetos e não a outros. É nele que se encontra a unidade das duas funções básicas da linguagem: o intercâmbio social e a função generalizante (Oliveira, 1995).

Ao longo do processo de desenvolvimento, por meio da interação verbal, a criança toma posse de alguns significados e depois vai ajustando seus significados de forma a aproximá-los aos conceitos usados pelo seu grupo.

Nesse contexto, Braga (1995) assinala que:

Todos os sistemas, como o braille ou a linguagem de sinais, são instrumentos encravados na ação e promovem a expressão do significado. Permitem à criança internalizar a linguagem e desenvolver as funções mentais superiores para as quais o símbolo serve como base.

Cada tipo de deficiência encontra diferentes caminhos psicológicos, porque os instrumentos psicológicos nos quais eles se apoiam são diferentes (p. 73).

A linguagem, para Vygotsky, merece particular atenção, pois ela é entendida como um sistema simbólico fundamental em todos os grupos humanos, elaborado no percurso da história social, que organiza os signos em estruturas complexas e tem um papel fundamental na formação das características psicológicas humanas. Por meio da linguagem, é possível designar os objetos do mundo exterior (por exemplo, o garfo é um utensílio utilizado na alimentação); as ações (como cortar, andar); as qualidades dos objetos (liso, áspero, duro) e aquelas que se referem às relações entre os objetos (acima, perto, abaixo) (REGO, 1995).

Você deve estar se perguntando: Por que Vygotsky é citado aqui muitas vezes?

A resposta é simples. A teoria de Vygotsky é indispensável quando se pretende compreender os diferentes aspectos da conduta humana, principalmente, por meio do esforço de reunir informações de campos distintos. O autor é considerado um dos mais importantes psicólogos do século passado. Estudando o comportamento humano como fenômeno histórico e socialmente determinado, ele e seus talentosos colaboradores, Alexandre Romanovick Luria (1902-1977) e

Alexei Nikolaievick Leontiev (1904-1979) muito contribuíram para o entendimento dos processos psicológicos humanos.

O campo de estudo relativo à deficiência foi particularmente iluminado pela teoria de Vygotsky. São inúmeros os trabalhos publicados, além de ele ter sido o fundador do Instituto dos Deficientes de Moscou. Apesar de sua morte prematura, aos 37 anos, ele produziu de uma maneira excepcional.

Atualmente, já se tem mais familiaridade com seu trabalho; mesmo assim, ao se tentar compreender o desenvolvimento e a educação de crianças deficientes, ainda se rende homenagens àquele que, no início do século passado, já descrevia, entre outros conceitos, o de plasticidade cerebral.

Vygotsky dedicou-se ao estudo das chamadas funções psicológicas superiores, que consistem no modo de funcionamento psicológico tipicamente humano, como a capacidade para planejar, a memória voluntária, a imaginação. Esses processos são considerados como sofisticados e superiores porque eles estão relacionados às ações conscientes, a mecanismos intencionais, a processos voluntários que concedem ao indivíduo a possibilidade de agir com independência em relação ao momento que está vivendo. Estes processos não são inatos; eles têm origem nas relações entre os indivíduos e se desenvolvem ao longo do processo de internalização de formas culturais de comportamento.

As funções psicológicas superiores se desenvolvem, portanto, através da mediação. Os elementos básicos responsáveis por este processo são o instrumento e o signo. Como vimos anteriormente, o primeiro tem a função de regular as ações sobre os objetos, e o segundo, regula as ações sobre o psiquismo das pessoas (REGO, 1995).

Mediação, portanto, é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação. Ela deixa de ser direta e passa a ser mediada por este elemento. A relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas uma relação mediada, sendo os sistemas simbólicos os elementos intermediários entre eles.

Antes de concluir, é interessante observar que, segundo Oliveira(1995), embora as características de cada espécie definam limites e possibilidades para o desenvolvimento dos organismos individuais, existe sempre uma certa flexibilidade, uma possibilidade de variação nos comportamentos típicos da espécie, e isso garante a adaptação dos seres vivos a ambientes diversificados e, portanto, o processo de evolução das espécies.

Para melhor entender a concepção sobre o funcionamento cerebral, é preciso ter clara a idéia sobre sistema funcional. As funções mentais não são localizadas em pontos específicos do cérebro ou em grupos isolados de células. Elas são organizadas a “partir da ação de diversos elementos que atuam de forma articulada, cada um desempenhando um papel naquilo que se constitui como um sistema funcional complexo” (OLIVEIRA, 1995, p. 84).

A idéia de plasticidade não significa falta de estrutura, mas implica uma estrutura básica, com que cada membro da espécie nasce e a partir da qual se estabelecerão os modos de funcionamento do sistema nervoso central.

CONCLUSÃO

A possibilidade de se criar novas rotas de desenvolvimento, com base na compreensão da plasticidade do cérebro, associada à importância do papel da interação social, sinaliza para outras formas de se estudar e entender o processo de desenvolvimento das pessoas com deficiência.

Essa possibilidade, permite também vislumbrar novos arranjos de orientações no âmbito do processo de desenvolvimento e, conseqüentemente, no trabalho pedagógico.

ATIVIDADE FINAL

Um ano e sete meses depois de um acidente de ultraleve (...), Herbert Viana vive um milagre. Seu empenho para cumprir a rotina de tratamento, a capacidade de regeneração do cérebro e os grandes avanços da medicina podem ser as causas de tanto progresso.

(...) — O que mais impressiona a equipe médica é a plasticidade neuronal de Herbert, ou seja, a capacidade que o cérebro dele tem de se recuperar e achar novos caminhos através de outros neurônios que não foram afetados no acidente. Ele é uma pessoa muito inteligente e criativa e tinha um cérebro muito exercitado antes do acidente. Isto facilitou a sua recuperação – diz a neuropsicóloga Lucia Willadino Braga, diretora executiva da Rede Sarah de Hospitais, que atribui ao estímulo da família e dos outros músicos dos Paralamas a rápida recuperação de Herbert.

O neurocirurgião Paulo Niemeyer Filho, da equipe que operou o músico, concorda:— Herbert é muito inteligente, fluente em línguas, músico e tinha áreas cognitivas muito desenvolvidas. Isso foi essencial na sua recuperação. Alguns circuitos do cérebro assumiram o papel dos outros lesionados. A música foi determinante para estimular a memória.

(...) Segundo Niemeyer, as falhas de memória do músico são decorrentes de microlesões em todo o cérebro. A maior seqüela hoje de Herbert é a paraplegia (MARINHO & INTRATOR, 2003, p. 6).

A partir do conteúdo da aula, comente a notícia considerando os seguintes temas: desenvolvimento, sistema nervoso e mosaico de regiões, mielinização, plasticidade neuronal e novos caminhos para superar os obstáculos.

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal blue or grey ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page, providing a template for handwriting practice. There are no margins, text, or other markings on the paper.

COMENTÁRIO

Desenvolvimento: Herbert Viana é uma pessoa que teve um processo de desenvolvimento marcado por uma multiplicidade de experiências históricas, sociais, culturais e psicológicas em que teve a oportunidade de construir uma complexa configuração de processos de desenvolvimento com características absolutamente singulares (inteligente, fluente em línguas, criativo, músico). Tinha, portanto, áreas cognitivas muito desenvolvidas.

Sistema nervoso e mosaico de regiões: Se as funções mentais são resultado da atividade coordenada de neurônios agrupados em certas regiões do cérebro, no caso do Herbert, a capacidade de cantar novamente, de lembrar as letras das músicas, de usar corretamente a linguagem e de pensar, entre outras coisas, demonstra a intensa atividade de diferentes regiões do cérebro.

Mielinização: A lesão medular provocou a paraplegia, isto é, há um impedimento, na medula, da passagem dos impulsos nervosos para os membros inferiores; por este motivo, ele está impossibilitado de mexer as pernas.

Plasticidade neuronal: os exercícios propostos ao cantor têm a finalidade de estimular as sinapses nervosas para que ocorra um (re)arranjo dessas informações neurais. Aos poucos ele foi recuperando as habilidades e as capacidades que possuía anteriormente.

Novos caminhos para superar os obstáculos: gradativamente, o cantor foi dando mostras de que estava superando as dificuldades. O excelente estado de recuperação de Herbert Viana demonstra que o cérebro é um sistema aberto, com grande plasticidade, tanto que, depois do acidente, eram poucas as suas chances de sobreviver.

As respostas consideradas corretas serão aquelas que, ao contemplarem os conceitos encontrados no texto, balizarão sua compreensão da notícia. Qualquer dúvida, retorne ao conteúdo da aula.

RESUMO

Os mais recentes estudos têm demonstrado a importância dos primeiros anos de vida na formação e desenvolvimento do cérebro humano. Quanto mais se avança na compreensão sobre o funcionamento e as conexões cerebrais, mais se comprova a necessidade de proporcionar à criança um meio ambiente em que os estímulos se façam constantemente presentes.

INFORMAÇÃO SOBRE A PRÓXIMA AULA

Na Aula 4, continuaremos abordando o tema sobre o cérebro e seu desenvolvimento, só que agora vamos estudar os caminhos isotrópicos do desenvolvimento.

Caminhos isotrópicos do desenvolvimento

AULA 4

Meta da aula

Apresentar a importância da construção de novos caminhos do desenvolvimento.

Após o estudo do conteúdo desta aula, você deverá ser capaz de:

- descrever a importância do processo de maturação;
- identificar a concepção dos caminhos isotrópicos do desenvolvimento.

Pré-requisito

Para o bom acompanhamento desta aula, sugerimos que você releia a Aula 1: Inteligência: história e concepções.

INTRODUÇÃO

Na aula anterior, você conheceu um pouco sobre o sistema nervoso e o desenvolvimento cerebral. Conheceu também o papel dos estímulos no crescimento cortical e, principalmente, as novas concepções sobre a plasticidade neuronal e suas consequências sobre o funcionamento cerebral.

O conteúdo que vamos tratar nesta aula fundamenta a compreensão acerca do processo de desenvolvimento humano, de maneira geral, e do processo de desenvolvimento infantil, de maneira particular, tanto das crianças que nascem sem qualquer necessidade de auxílio ou intervenção, como daquelas que apresentam alguma deficiência.

A infância, neste contexto, adquire uma importância muito grande, principalmente porque este é o período marcado pelo processo harmonioso de desenvolvimento do organismo como um todo. Existe quase uma interdependência entre todos os aspectos responsáveis por este processo.

As aquisições constantes e as transformações significativas, durante este período, podem ser percebidas por todos aqueles que estão próximos da criança ou que convivem com ela. No entanto, a maior parte do crescimento e do desenvolvimento físico é controlada por processos internos de maturação, e a criança só conseguirá emitir alguns comportamentos e desenvolver algumas capacidades quando tiver o componente maturacional suficientemente desenvolvido para tal.

Dessa forma, é preciso entender que há uma estreita relação entre o sistema nervoso e as mudanças no corpo da criança e que, muitas vezes, essas mudanças não podem ser observadas a olho nu.

Estamos tratando, portanto, do desenvolvimento do cérebro e do processo de maturação, e é sobre esse assunto que vamos discorrer a seguir.

MATURAÇÃO

MATURAÇÃO

Diz respeito aos programas que produzem padrões semelhantes de crescimento e mudanças em nós. São “instruções” para o desdobramento das seqüências do desenvolvimento.

O conceito de **MATURAÇÃO** foi se transformando ao longo do tempo. Anteriormente, ele era entendido como predominantemente ou exclusivamente relacionado ao aspecto biológico (neurológico). Mais recentemente as abordagens sobre maturação incluem, também, aspectos psicológicos e neuropsicológicos.

Atualmente, ao se compreender a maturação, considera-se também a presença, com relativa importância, da aprendizagem no desenvolvimento, bem como a idade cronológica, como um referencial obrigatório.

Normalmente, diz-se que as mudanças atribuídas à maturação independem de aprendizagens ou de práticas específicas. Isso não quer dizer que todo o desenvolvimento humano seja de origem puramente maturativa, mas apenas sinaliza que, nas seqüências evolutivas, nas quais se considera que a maturação é o fator desencadeante do desenvolvimento, não há lugar para a aprendizagem específica.



Podemos exemplificar algumas influências da maturação:

- seqüência de mudanças durante o desenvolvimento pré-natal, como o tamanho do corpo, o crescimento dos órgãos;
- crescimento físico durante a infância;
- seqüência no nascimento dos dentes na infância;
- mudanças puberais na adolescência, inclusive, alterações nos testículos e no pênis, começo da menstruação e desenvolvimento das características secundárias;
- mudança no sistema muscular e circulatório na adolescência;
- mudanças físicas associadas ao climatério (menopausa) durante a meia-idade;
- mudanças na forma do globo ocular que produzem a hipermetropia durante a meia-idade (BEE; MITCHELL, 1986, p. 9).

Helen Bee e Sandra K. Mitchell, para ilustrar melhor a complexidade do processo de maturação, fazem as seguintes perguntas: se uma criança for completamente imobilizada, sem ter a oportunidade de praticar o ato de engatinhar, andar ou pegar objetos, essas habilidades se desenvolveriam? O bebê precisa de oportunidade de experimentar a coordenação dos ossos, músculos e sentidos?

Depois de muitas pesquisas realizadas, principalmente com gêmeos, conclui-se que há muito desacordo quanto às respostas para estas questões, pois o processo de maturação é muito complexo.

No entanto, há bem poucos casos de maturação pura, em que a prática ou experiência não representam alguma diferença.

Nos estudos com gêmeos, procurou-se comparar o gêmeo que teve muita prática inicial em uma habilidade particular com o segundo gêmeo, que teve um curto período de prática. O resultado indicou que as duas crianças foram igualmente bem na tarefa, o que demonstrou, no que diz respeito às habilidades motoras iniciais, que um pouco de prática ulterior é tão bom quanto muita prática no começo. O que os pesquisadores presumem é que nesse meio tempo ocorreram mudanças físicas.

Outro exemplo citado por essas autoras sobre a necessidade de uma prática limitada vem dos estudos das crianças índias hopis, que comumente são transportadas nas costas da mãe durante o primeiro ano de vida ou um pouco mais. Elas são firmemente amarradas em um prancha de modo a poderem mover somente a cabeça e os olhos. Essas crianças desenvolvem normalmente a capacidade de andar quando tiradas da prancha. Elas têm oportunidade de praticar um pouco, pois à noite são colocadas no chão, onde brincam com as mães e se movimentam.

Esses resultados sugerem que prática extra não pode apressar o processo de maturação, porque o bebê não pode aprender uma habilidade física antes que os músculos, os ossos e o sistema nervoso tenham se desenvolvido até determinado ponto.

As autoras concluem:

O desenvolvimento motor é afetado pela oportunidade de praticar e pelas variações ambientais mais importantes. O processo de maturação sem dúvida estabelece limites sobre o ritmo de crescimento físico e desenvolvimento motor, mas o ritmo pode ser retardado pela ausência de prática ou experiências adequadas (BEE; MITCHELL, 1986, p. 129).

Dessa forma, há momentos em que ocorrem uma alternância de influências genéticas, experiências e aprendizagens, tanto específicas, como acidentais, que se tornam preponderantes, conforme a sequência evolutiva ou a conduta é tratada (ROMERO, 2004).

Assim, ao se conceber a maturação como uma disposição para que o desenvolvimento ocorra em uma determinada sequência, adota-se uma posição mais flexível quanto à importância do ambiente neste processo, restringindo-se ao âmbito maturativo biológico os momentos iniciais das condutas **FILOGENÉTICAS** e algumas mudanças específicas no desenvolvimento, como exemplificamos anteriormente.

Nesse sentido, assim como Bee e Mitchell (1986), Romero (2004), entende a maturação como:

Uma condição dinâmica que depende das características neurológicas, neuropsicológicas e psicológicas da pessoa e em menor medida, mas de forma importante, também depende do ambiente (familiar, escolar) em que ocorre o desenvolvimento (p. 56).

FILOGENIA

Evolução pela qual as formas de vida inferiores vão se modificando ao longo do tempo, para produzirem outras, cada vez mais elevadas.

ATIVIDADE

1. Responda às seguintes perguntas:

1.a. O que significa maturação?

1.b. Qual é o papel da prática no processo de maturação?

RESPOSTA COMENTADA

1.a. Maturação se refere aos programas genéticos que produzem padrões semelhantes de crescimento e mudanças. São instruções para o desdobramento das seqüências do desenvolvimento.

1.b. O processo de maturação estabelece limites sobre o ritmo de crescimento físico e desenvolvimento motor, mas o ritmo pode ser retardado pela ausência de prática ou de experiências adequadas. Se você entendeu que há alternância de influências genéticas, experiências e aprendizagens, tanto específicas como acidentais, e que a maturação deve ser entendida como uma disposição, torna-se mais flexível a importância do ambiente no desenvolvimento, restringindo-se os momentos iniciais do desenvolvimento ao âmbito do aspecto maturativo biológico.

PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO

O processo de desenvolvimento foi bastante pesquisado por vários teóricos. Dentre eles, destacamos Jean Piaget, que estudou a criança desde o nascimento até a idade adulta para investigar como ocorria o desenvolvimento cognitivo e as principais transformações dos mecanismos mentais, a partir das estruturas rudimentares da época do nascimento até as mais elaboradas formas de pensar, na idade adulta.

A partir dos pressupostos teóricos básicos de Jean Piaget, Inhelder (1944) escreveu um estudo no qual analisou o desenvolvimento de crianças deficientes. Ela concluiu que os princípios gerais que regem

DEFECTOLOGIA

Para Vygotsky, é a ciência que tem como objeto especial de estudo os processos do desenvolvimento infantil.

esse processo são semelhantes tanto para as crianças normais como para as deficientes, considerando os conceitos básicos da Teoria de Piaget, inclusive os estágios propostos por ele.

No mesmo sentido, Vygotsky, em seu trabalho “Fundamentos da **DEFECTOLOGIA**”, admite que as leis fundamentais do desenvolvimento são as mesmas, tanto para as crianças normais quanto para as deficientes, muito embora, para ele, a criança deficiente tenha seus próprios caminhos para processar o mundo. Para o autor,

o desenvolvimento complicado por um defeito representa um processo criativo (físico ou psicológico). Ele se traduz na criação e na recriação da personalidade da criança com base na reestruturação de todas as funções adaptativas e na formação de novos processos transposição, substituição, equalização, gerados pela desvantagem, que criariam novos caminhos para o desenvolvimento (VYGOTSKY apud BRAGA, 1995, p. 63).



Vygotsky, no período entre 1931 e 1934, foi diretor do Instituto Experimental de Defectologia. Dedicou-se à pesquisa, ao ensino e à programação educativa de crianças com necessidades especiais, na antiga União Soviética. As contribuições que deixou para a área da deficiência estão no campo teórico, metodológico, institucional e clínico. Dentre seus principais objetivos estava entender a organização das funções psicológicas e das condutas do deficiente. Tinha uma visão prospectiva do desenvolvimento. Para ele, o defeito não decidia o destino das pessoas, mas as consequências sociais deste defeito. A análise dos problemas não deveria levar em consideração o passado do indivíduo, mas seu futuro. A vida deveria ser compreendida em seu “movimento eterno”, descobrir as possibilidades, olhar dialeticamente para os fenômenos humanos “na teoria da estrutura da personalidade e do caráter, a nova compreensão introduz a perspectiva de futuro”(VYGOTSKY apud PADILHA, 2000, p. 205).

A obra de Vygotsky foi traduzida para diversos idiomas, e a versão inglesa dos “Fundamentos de Defectologia” traz algumas expressões que, segundo Tunes e Braga (1995), em português, ficam difíceis de aproximar da idéia central do autor. Para isso, as pesquisadoras sugerem algumas expressões como “caminhos isotrópicos do desenvolvimento” e “processos comutativos” como sendo aquelas que mais se aproximam das expressões utilizadas originalmente (“Roundabout paths” e “Compensatory processes”, respectivamente).

O termo “isotrópico” significa que há uma mudança (um desvio, um contorno) mesmo se mantendo a direção e as propriedades, enquanto a palavra “comutativo” traz o sentido de permutação, substituição,

equalização. Esse enfoque de Vygotsky foi desenvolvido a partir de uma análise crítica da abordagem feita à deficiência. Segundo ele, os métodos de avaliação normalmente trazem uma concepção quase que exclusivamente quantitativa da inteligência na infância e determinam o grau de retardo do intelecto sem caracterizar nem o defeito, nem as mudanças ocorridas em função da deficiência.

Para o autor, quando a abordagem é reduzida a um limite quantitativo, a repercussão prática é uma instrução simplificada e desacelerada. Ele defende a necessidade de revisão dos currículos e dos métodos de ensino da educação especial, substituindo a abordagem quantitativa por uma abordagem baseada em princípios.



Vygotsky defende que uma criança cujo desenvolvimento está prejudicado por um defeito não é uma criança menos desenvolvida que seus pares: ela se desenvolve de uma forma diferente.

Esse princípio qualitativo de Vygotsky está baseado em Stern, que enfatiza a idéia de que a criança deve ser estudada a partir de uma perspectiva qualitativa e que o seu processo de desenvolvimento deve ser entendido como uma cadeia de metamorfoses. Portanto, uma criança deficiente apresentaria um desenvolvimento qualitativo único. Ela representaria uma variação, um tipo especial de desenvolvimento, e não uma variante quantitativa do tipo normal.



Uma Pedagogia para o deficiente com base na concepção qualitativa geraria um sistema de conhecimentos científicos, e não um compêndio eclético e desordenado de dados e técnicas empíricas, como no caso da abordagem quantitativa.

CAMINHOS ISOTRÓPICOS DO DESENVOLVIMENTO

Braga (1995), quando desenvolve a teoria de Vygotsky sobre a Defectologia, dá destaque ao referencial teórico utilizado pelo autor soviético, dentre os quais figuram autores como Stern (1922), Lipps (1907) e Adler (1928). Mais adiante, citaremos a contribuição de cada um.

Para Vygotsky, o desenvolvimento infantil estudado pela Defectologia apresenta uma diversidade de formas e particularidades. Nesse sentido, caberia à Ciência descobri-las e analisá-las: conhecer seus ciclos e as transformações do processo; estudar os desequilíbrios e, ainda, identificar as leis dessa diversidade.

O autor entende que, se por um lado um defeito significa uma limitação e/ou um problema no desenvolvimento, por outro estimula uma intensificação em direção ao crescimento do indivíduo, principalmente porque cria uma dificuldade.

Para Vygotsky, a Defectologia deveria estudar os processos comutativos, no desenvolvimento e no comportamento, que substituem ou permitem transpor as deficiências, as reações físicas e psicológicas do deficiente.

Um exemplo disso é o estudo feito por Stern (1922), no qual ele mostra o papel duplo de um defeito, como no caso de um cego que tem um ganho nas habilidades tácteis. Assim, a diminuição de uma faculdade pode ser total ou parcialmente comutada (substituída, permutada) pelo fortalecimento do desenvolvimento de outra (BRAGA, 1995).

Essa lei da comutação para o autor serve tanto para o desenvolvimento normal quanto para o anormal. Para desenvolver essa teoria, Vygotsky se apóia, dentre outros, em Lipps (1907), que defende que, se um evento mental é interrompido ou impedido, ocorre um aumento da energia psicológica no ponto de interrupção ou de obstrução. Assim, a obstrução assumiria o papel de represa, chegando a um ponto em que, ao transbordar (superando o atraso), poderia dar origem a um outro caminho que permitisse atingir os mesmos objetivos por rotas isotrópicas.

Outro apoio teórico de Vygotsky está em Adler (1928), que afirma que uma deficiência física é, para o indivíduo, uma constante estimulação para o desenvolvimento mental. Se um órgão, devido a uma deficiência funcional ou morfológica, não é capaz de enfrentar uma tarefa, o sistema nervoso central e o aparato mental compensam a deficiência pela criação de uma superestrutura psicológica que permite superar o problema. O autor afirma ainda que os conflitos surgem a partir do contato da deficiência com o meio exterior e aí podem criar os estímulos para a sua superação.

A deficiência física e mesmo a deficiência mental poderiam causar limitações e oferecer obstáculos para o desenvolvimento da criança, mas também estimulariam outros processos criativos comutativos.

Os efeitos positivos da deficiência, ou seja, os caminhos isotrópicos durante o desenvolvimento que permitem atingir determinados objetivos ou funções, segundo Vygotsky, marcam a singularidade do desenvolvimento da criança deficiente.

A existência de obstáculos seria, então, uma condição principal para se atingir esses objetivos.



Vygotsky alerta que seria um erro assumir que os processos de comutação sempre terminam de forma bem-sucedida, transformando um defeito invariavelmente em uma habilidade. A comutação teria então dois extremos: sucesso e fracasso e, entre os dois, haveria uma infinidade de pontos possíveis.

O que é importante depreender na abordagem de Vygotsky sobre a deficiência é que o desenvolvimento, afetado por um defeito, representaria um processo criativo, gerado pela incapacidade, que daria origem a novos processos, substituindo, equalizando e criando diferentes rotas de desenvolvimento.

Para o autor, a singularidade positiva da deficiência é criada não pela falha de uma ou de outra função observada na criança normal, mas pelas formações conseqüentes a esse lapso. A reação individual singular a um defeito representaria um processo contínuo de adaptação.

Cada criança, em cada etapa de seu desenvolvimento, é um ser único qualitativamente, ou seja, uma estrutura orgânica e psicológica específica. Portanto, uma criança com um defeito apresenta um desenvolvimento qualitativamente diferente e único.

Vale lembrar que existem limites para a especificidade do desenvolvimento da criança deficiente, pois o meio social no qual esse processo ocorre pode dificultar a criação de novas rotas.

O impacto do defeito sobre o equilíbrio das funções adaptativas do sujeito é explicado por Braga (1995):

Quando um defeito destrói o equilíbrio existente entre as funções adaptativas, o sistema adaptativo é completamente reestruturado em novas bases. Todo o sistema caminha em direção a um novo equilíbrio. A criação de rotas isotrópicas seria a reação do indivíduo ao defeito, que iniciaria um caminho novo para o processo de desenvolvimento (p. 66).



Para Vygotsky, muito do que é inerente ao desenvolvimento normal desaparece ou é encurtado devido a um defeito, o que resulta em um novo e especial tipo de desenvolvimento.

CONCLUSÃO

A deficiência, vista sob a ótica de Vygotsky e dos teóricos em que esse autor se apoiou, pode ser entendida não como um problema, mas como um desafio, na medida em que superar as limitações impostas pelo defeito pode se tornar um processo criativo no qual a criança poderá encontrar novos caminhos de desenvolvimento.

Ao se conceber o processo de desenvolvimento, visto sob este enfoque, espera-se que a escola, os professores, os métodos, os currículos, a abordagem sobre o ensino e a aprendizagem sejam revisitados, com o propósito de torná-los mais flexíveis e adequados ao desafio do trabalho com a diversidade.

ATIVIDADE FINAL

Imagine quais rotas de desenvolvimento poderiam ser substituídas quando, por exemplo:

- a. se engessa o braço direito;
- b. se venda um dos olhos;
- c. se deixa de ouvir temporariamente;
- d. se é impedido de falar.

RESPOSTA COMENTADA

Você deve ter respondido que:

a. tenta-se usar o braço esquerdo;

b. usa-se com mais frequência os movimentos da cabeça, para compensar a visão do olho vendado ou procura-se enxergar com o olho sem venda;

c. presta-se atenção nos movimentos labiais e nas expressões faciais daquele que está falando;

d. usam-se gestos para se comunicar;

Se você, ao responder, entendeu o que significa procurar adaptar-se de forma a substituir o movimento ou função que está temporariamente impedida de ser usada, entendeu a aula. Caso contrário, se não conseguiu responder, volte ao texto desde o início e leia atentamente.

RESUMO

O estudo sobre o processo de maturação e, principalmente, sobre as possibilidades de se criar novos caminhos de desenvolvimento e de aprendizagem, a partir das dificuldades impostas pelas deficiências, oferece a oportunidade para que as pessoas deficientes também possam tentar encontrar formas alternativas de superação ou, pelo menos, formas de minimizar as condições instaladas.

INFORMAÇÃO SOBRE A PRÓXIMA AULA

Na próxima aula, vamos abordar o tema deficiência mental.

Deficiência mental: parte 1

Meta da aula

Apresentar o conceito de deficiência mental.

objetivos

Ao final da aula, esperamos que você seja capaz de:

- reconhecer o conceito de deficiência mental;
- distinguir os diferentes aspectos da deficiência mental;
- identificar a forma como os deficientes eram tratados em cada época e cultura.

Pré-requisito

Para que você possa acompanhar o conceito que lhe será apresentado nesta aula, é imprescindível que você tenha entendido as aulas anteriores, principalmente as duas primeiras. Se tiver dúvidas sobre o conteúdo dessas aulas, é conveniente retornar a elas.

INTRODUÇÃO

Nas aulas anteriores, estudamos a inteligência sob diferentes aspectos. Definir, discutir e conceituar a inteligência é fundamental para compreender as implicações da falta dela ou o real significado de um comprometimento intelectual. O termo deficiência mental está quase ultrapassado na linguagem contemporânea. Ele foi mantido aqui porque deve demorar ainda algum tempo até que seja completamente substituído por outro. Também deve levar algum tempo para que as pessoas deixem de usá-lo com segurança. A substituição da nomenclatura está diretamente ligada à compreensão e discussão sobre o significado de deficiência mental. Nesse sentido, os termos que poderiam ser adotados seriam déficit cognitivo ou déficit intelectual, por exemplo.

Mas o que significa deficiência mental?

Para responder a essa pergunta é preciso retroceder no tempo e conhecer como se entendia esse termo em diferentes momentos. O conceito de deficiência mental sofreu inúmeras modificações ao longo dos séculos, mas a compreensão de sua essência se manteve.

UM POUCO DE HISTÓRIA

Pessoas com dificuldades significativas para entender e se fazer entender sempre existiram. A discriminação e o preconceito também sempre estiveram presentes no convívio com os deficientes. Os romanos, na **ANTIGÜIDADE**, no início da Era Cristã, segundo **SÊNECA** *apud* Misés (1977, p. 14), estabeleciam as seguintes práticas:

Nós matamos os cães danados, os touros ferozes e indomáveis, degolamos as ovelhas doentes com medo que infectem o rebanho, asfixiamos os recém-nascidos mal constituídos, mesmo as crianças, se forem débeis ou anormais, nós as afogamos: não se trata de ódio mas da razão que nos convida a separar das partes sãs aquelas que podem corrompê-las (*Sobre a ira*, I, XV).

As leis romanas, àquela época, proibiam a morte intencional de crianças menores de três anos de idade, exceto no caso de a criança ter nascido com alguma mutilação ou ser considerada monstruosa. Para esses casos, a lei previa a morte ao nascer (SILVA, 1987).

No entanto, nem todas as crianças deficientes foram mortas. Muitas que nasceram com má-formação, doentes ou aquelas consideradas anormais eram abandonadas em cestas com flores às margens do Rio Tibre. Escravos e pessoas pobres, que viviam de esmolas, ficavam à

ANTIGÜIDADE

O marco inicial dessa época é o nascimento da escrita 400 a.C. e inclui a Era Cristã iniciada no ano 1 d.C.



LUCIUS ANNAEUS SÊNECA

Filósofo e poeta, nasceu em 4 a.C. e morreu em 65 d.C.

espera dessas crianças para criá-las e, mais tarde, utilizá-las como meio de exploração para esmolas significativas (CORRÊA, 2003).

Na Roma do tempo dos Césares, que foi por séculos menos bárbara que a Roma Antiga, enquanto alguns deficientes mentais eram tratados como bobos, os outros muitas vezes eram usados para o trabalho em circos romanos, fazendo tarefas simples e às vezes humilhantes (SILVA, 1987).

Na Grécia Antiga, o culto ao corpo, à perfeição e aos ideais atléticos levavam os deficientes a serem sacrificados ou escondidos.

Em Atenas, quando uma criança nascia, os costumes exigiam que o pai, logo após o nascimento, tomasse a criança nos braços e a levantasse solenemente, para mostrá-la aos parentes, amigos e iniciá-la no culto aos deuses. A festa terminava com um banquete familiar. Quando a comemoração não acontecia, era sinal de que a criança não sobreviveria. Cabia ao pai o extermínio do próprio filho. Quando escapavam desse costume, eram abandonados e sujeitos à própria sorte.

Mesmo que, em muitos lugares, os deficientes fossem mortos, em outros eles eram considerados possuídos pelo demônio e necessitavam de purificação. Os sentimentos em relação ao deficiente eram ambivalentes, misturavam piedade e rejeição, cuidado e abandono, perseguição e proteção. Para alguns, os deficientes possuíam alma, mas sem virtudes. Esses sentimentos dúbios demonstravam a grande dificuldade que as culturas da época tinham para entender as diferentes pessoas e, principalmente, lidar com elas (CORRÊA, 2003).

A situação só começou a mudar com o Cristianismo, quando o deficiente passou a ter alma e, assim, não poderia mais ser abandonado ou maltratado porque isso era inaceitável à moral cristã. Agora, eles eram filhos de Deus e seres humanos como todos os outros.

O Cristianismo, com os novos valores éticos, estabeleceu uma certa tolerância e uma atitude mais caritativa e até mesmo mais cautelosa para com os deficientes (PESSOTTI, 1984).

Assim, a rejeição da Antiguidade se transformou, na **IDADE MÉDIA**, na ambigüidade proteção-segregação, graças ao Cristianismo.

Ao final da Idade Média e início da **IDADE MODERNA**, a **INQUISIÇÃO CATÓLICA** sacrificou centenas de milhares de pessoas, entre loucos, adivinhos, deficientes mentais ou pessoas consideradas endemoniadas. Não havia distinção entre elas, pois todas eram vistas de forma supersticiosa.

IDADE MÉDIA

É o período compreendido entre os anos de 476 (queda do Império Romano no Ocidente, Roma) e 1453 (queda do Império Romano no Oriente – Tomada de Constantinopla).

IDADE MODERNA

Tem início em 1453 e término em 1798, quando começa a Idade Contemporânea.

INQUISIÇÃO CATÓLICA

Antigo tribunal eclesiástico instituído para investigar e punir crimes contra a fé católica (séculos XIV, XV, XVI).



**PHILIPUS AUREOLUS
THEOPHRASTUS BOMBAS-
TUS VON HOHENHEIN,
DITO PARACELSUS
(PARACELSO)**

(1493-1541)

Médico e alquimista, considerava que os traumas e as doenças poderiam resultar em deficiência.

Apenas no século XVI, com os médicos Cardano e **PARACELSO**, teve início a defesa da idéia de que as pessoas com deficiência mental eram um problema médico e que isso acontecia por uma fatalidade hereditária ou congênita.

Segundo esses médicos, caberia à Medicina, e não ao clero, a decisão sobre a vida e o destino dessas pessoas.

Enquanto Paracelso escrevia sobre a nova maneira de se entender a deficiência mental, em sua obra *Sobre as doenças que privam os homens da razão*, escrita em 1526, Cardano unia os conhecimentos médicos à magia, ao misticismo, à astrologia e à cabala; acreditava em poderes especiais e forças cósmicas como sendo responsáveis pelos comportamentos tidos como inadequados. Mesmo assim, ele se interessava pelo aspecto pedagógico, ou seja, pela instrução do deficiente.

A partir daí, tem início um longo percurso sobre as questões pedagógicas relativas à deficiência mental.

À medida que as compreensões avançavam no sentido de diferenciar os níveis de comprometimento cognitivo, dava-se um novo nome à pessoa com déficit intelectual.

O quadro a seguir procura sintetizar as mudanças nos termos e situá-los no tempo.

Quadro 5.1: Evolução histórica das categorias de deficiência mental

1817	1818	1846	1890	Psicologia	Pedagogia	1992
Idiotismo	Idiotia	Idiotia	Idiotia	Profundo	Dependente	Permanente
	Imbecilidade	Imbecilidade	Imbecilidade	Severo	Semidependente	Amplio
		Debilidade	Debilidade	Moderado	Treinável	Limitado
			Deficiência Mental Leve	Leve	Educável	Intermitente



Embora os termos idiotismo ou idiotia, imbecilidade e debilidade tenham servido para denominar de forma digna os deficientes em um dado momento da História, eles foram substituídos mais tarde por idiotia; imbecil e débil respectivamente. Depois de algum tempo, estes termos passaram a ser usados na linguagem corrente como pejorativos, críticos e ofensivos.

Como pôde ser observado, no início, a palavra idiotismo era usada indiscriminadamente para todas as pessoas que apresentassem indícios ou sinais evidentes de comprometimento intelectual.

Depois, a divisão em idiotia e imbecilidade já mostrava a possibilidade de se educar os deficientes mentais de acordo com os graus de dificuldade. Por volta da virada do século XX, 1900, vivemos a época em que tiveram início os testes psicológicos e a busca pela identificação dos alunos que precisavam de auxílio especial para aprenderem. Alfred Binet foi o precursor desse movimento no campo da Psicologia. Este conteúdo já foi estudado anteriormente nas aulas iniciais desta disciplina, você se lembra?

ATIVIDADE



1. A partir do conteúdo da aula, procure descrever brevemente como os deficientes eram tratados, em cada item abaixo.
 - 1.a. Os romanos na Antigüidade.
 - 1.b. As leis romanas.
 - 1.c. Roma no tempo dos Césares.
 - 1.d. Grécia Antiga.
 - 1.e. Atenas.
 - 1.f. Cristianismo.
 - 1.g. Idade Média.
 - 1.h. Inquisição Católica.
 - 1.i. Pelos médicos Cardano e Paracelso.

[illegible]

RESPOSTA COMENTADA

Considere suas respostas corretas, se elas se aproximaram das sínteses abaixo:

1.a. Com Sêneca, eles eram mortos (asfixiados ou afogados) pois, acreditava-se que, separando os sãos dos anormais ou débeis os primeiros seriam preservados.

1.b. Mesmo que as leis proibissem a morte intencional antes dos três anos, aqueles que nasciam com deficiência ou anormalidade poderiam ser tratados como exceção. Os anormais ou doentes que sobreviviam eram abandonados em cestas nas margens do rio e criados por pessoas pobres para pedir esmolas.

1.c. A Roma dos Césares tratava os deficientes como bobos. Eles faziam serviços simples e muitas vezes humilhantes.

1.d. Na Grécia Antiga, o culto ao corpo, à perfeição e aos ideais atléticos. Os deficientes eram sacrificados ou escondidos.

1.e. Em Atenas, os nascimentos eram comemorados com muita festa e rituais de celebração. Quando nascia um deficiente, não havia qualquer manifestação de alegria. A ele cabia a morte ou o abandono.

1.f. Com o Cristianismo, os deficientes passaram a ter alma, não poderiam mais ser abandonados, maltratados, nem mortos. Com os novos valores éticos, eles mereciam viver e ser tratados com tolerância e caridade.

1.g. A Idade Média trouxe a ambigüidade de sentimentos: proteção e segregação, cuidados e abandono, perseguição e proteção.

1.h. Com a Inquisição Católica os deficientes foram sacrificados aos milhares, junto com os loucos e os adivinhos. Eles eram tratados indistintamente e sempre de forma preconceituosa.

1.i. Com Cardano e Paracelso, tem início a defesa de que a deficiência mental era um problema médico.

Caso você não tenha conseguido responder aos itens anteriores, releia o texto e procure identificar como, em cada época e cultura, era visto e tratado o deficiente.

CLASSIFICAÇÃO PEDAGÓGICA

O aspecto pedagógico que leva à classificação diz respeito ao rendimento e ao desenvolvimento educacional do indivíduo. Os termos utilizados são, respectivamente, *educável* para os deficientes mentais leves, *treinável* para aqueles com deficiência mental moderada, *semi-dependente* para os deficientes mentais severos e *dependente* para os deficientes mentais profundos.

Mas, afinal, o que é deficiência mental?

CONCEITO DE DEFICIÊNCIA MENTAL

A partir de 1992, a definição de deficiência mental (DM) foi proposta pela Associação Americana de Retardo Mental (AAMR) e aceita internacionalmente. Este conceito faz parte dos nossos textos e documentos oficiais, inclusive da Política Nacional de Educação Especial do MEC (1994).

A deficiência mental é definida como:

Funcionamento intelectual geral significativamente abaixo da média, oriundo do período de desenvolvimento, concomitante com limitações associadas a duas ou mais áreas da conduta adaptativa ou da capacidade do indivíduo em responder adequadamente às demandas da sociedade, nos seguintes aspectos: comunicação, cuidados pessoais, habilidades sociais, desempenho na família e comunidade, independência na locomoção, saúde e segurança, desempenho escolar, lazer e trabalho (BRASIL, 1994, p.15).

A definição de deficiência mental adotada hoje deslocou a ênfase dada anteriormente ao aspecto puramente intelectual ou cognitivo. Antes bastava um baixo índice no quociente intelectual (QI) para que a pessoa fosse classificada como deficiente. Atualmente, o aspecto adaptativo-funcional predomina na construção teórica do conceito.



O quociente intelectual (QI) resulta da divisão da idade mental pela idade cronológica (IC) multiplicado por 100.

$$QI = \frac{IM}{IC} \times 100$$

Entende-se por aspecto adaptativo o desempenho nas atividades de vida diária, é portanto, um conceito funcional.

Para melhor compreender o conceito de deficiência mental, vamos explicar, detalhadamente, os seus pressupostos, segundo a Secretaria de Educação Especial (1997), destacando cada parte do enunciado.

Deficiência mental é definida como:

- Funcionamento intelectual geral significativamente abaixo da média: quer dizer que a pessoa com deficiência mental deverá apresentar resultado de QI igual ou inferior a 70-75 pontos em testes psicométricos de inteligência, validados e normatizados, aplicados em condições adequadas e por profissionais competentes.

A própria definição de deficiência mental considera que o índice obtido nos testes não é condição suficiente para o diagnóstico de uma pessoa, uma vez que outros aspectos devem ser também considerados.

- Oriundo no período de desenvolvimento: para que uma pessoa seja considerada deficiente mental, a época de identificação da deficiência deverá ser antes dos dezoito anos de idade, ou seja, durante o processo de desenvolvimento.
- Concomitante com as limitações associadas a duas ou mais áreas da conduta adaptativa ou da capacidade do indivíduo em responder adequadamente às demandas da sociedade: segundo a AAMR, além dos dois itens citados anteriormente, é preciso que outros fatores coexistam, para que uma pessoa seja identificada como deficiente mental.

São em número de 10 (dez) as áreas de habilidades adaptativas discriminadas na definição e duas (2), no mínimo, precisam estar defasadas para que o diagnóstico seja feito. As habilidades devem ser entendidas no sentido do comportamento prático. Assim, temos os seguintes aspectos:

- Comunicação: é a habilidade para compreender e expressar informação por meio de palavras faladas ou escritas, gestos, expressões corporais, linguagem gestual, digital dentre outras. Também é a habilidade para compreender as mensagens e emoções das outras pessoas.
- Cuidados pessoais: diz respeito ao autocuidado, às habilidades que asseguram a higiene pessoal, à alimentação, ao vestuário, ao uso adequado do sanitário, assim por diante.

- **Vida social:** está relacionada às trocas sociais na comunidade, às relações e ao respeito aos vizinhos, amigos, colegas e pessoas que vivem próximas. Diz respeito às escolhas, ao controle dos impulsos, às atitudes cooperativas, ao respeito aos limites e normas, à capacidade de resistir às frustrações, assim por diante.
- **Vida familiar:** refere-se às habilidades necessárias à adequação das funções no lar, no cuidado com os pertences, com o ambiente doméstico, com os bens familiares. Também está relacionada à participação nas tarefas domésticas, nas relações e convívio familiar, dentre outros aspectos.
- **Autonomia:** está relacionada às habilidades para fazer escolhas, cumprir planejamentos, tomar iniciativas, cumprir tarefas, resolver problemas, explicar-se, defender-se, atender aos próprios interesses, buscar ajuda quando necessário, dentre outros aspectos.
- **Saúde e segurança:** estão relacionadas às habilidades para evitar doenças, cuidar da saúde, evitar perigos, viver de forma a assegurar o bem-estar e a saúde, respeitar as leis de trânsito, desenvolver hábitos pessoais adequados, pedir ajuda, comunicar necessidades, dentre outros aspectos.
- **Desempenho escolar:** refere-se às habilidades relacionadas à funcionalidade acadêmica, ou seja, à aprendizagem dos conteúdos curriculares propostos pela escola como ler, escrever, calcular, obter conhecimentos científicos e sociais que permitam maior adaptação na vida, independentemente do nível escolar alcançado.
- **Lazer:** diz respeito às habilidades para desenvolver interesses e participar de atividades de entretenimento individual ou coletivos, de acordo com a idade e com o ambiente comunitário e cultural; comportar-se de forma adequada na realização dessas atividades. Cooperar, compartilhar, dentre outros aspectos.
- **Trabalho:** está relacionada às habilidades para realizar um trabalho em tempo parcial, ou total, comportando-se adequadamente, tomando iniciativas, administrando o salário, respeitando a hierarquia, as próprias limitações e dos demais e também, realizar atividades de forma independente.

Como pôde ser observado, a definição de deficiência mental adotada pelo MEC traz um novo paradigma para a compreensão do conceito, definindo-o muito mais pelos aspectos funcional e interacional entre as pessoas, com vista aos tipos, formas e intensidade de apoio necessários para melhorar a capacidade funcional desses indivíduos (MEC, 1995).

Fundamentada no enfoque multidimensional, a definição de deficiência mental considera o déficit intelectual indispensável, mas não suficiente, para identificar uma pessoa como portadora de deficiência mental (BRASIL, 1995).

Sobre este aspecto, conforme argumenta Vygotsky, uma pontuação num teste padrão de inteligência não revela o que uma criança é capaz de fazer, por exemplo, quando é orientada por outras ou quando trabalha em colaboração com outras pessoas em uma situação social.

Assim, sob o ponto de vista educacional, o enfoque psicométrico, que é a medição da inteligência, não proporciona indicações proveitosas sobre o que fazer, como intervir, reabilitar ou mesmo educar uma pessoa. Dessa forma, o caráter multidimensional do conceito de DM possibilita uma ampliação significativa na compreensão sobre os aspectos qualitativos da deficiência e não apenas a visão quantitativa que o índice de QI fornece.

Um aspecto que merece ser destacado é que a deficiência mental, embora constitua uma condição permanente, não é imutável. Assim, o professor tem o desafio de mudar, para melhor, o grau da capacidade deficiente do educando (FIERRO, 2004).

NÍVEIS DE DEFICIÊNCIA

Enquanto as pessoas com deficiência profunda, severa e moderada são facilmente identificadas e diagnosticadas, uma vez que apresentam problemas orgânicos e comprometimento do Sistema Nervoso Central (SNC), aqueles que têm deficiência mental leve são os mais difíceis de serem diagnosticados. Até o momento da escolarização, eles normalmente vivem entre os adultos sem despertar muita atenção. No entanto, quando esses alunos se vêem diante de conteúdos escolares ou de raciocínios mais elaborados, eles apresentam dificuldades de aprendizagem e compreensão.

Devido à existência de tais casos, é preciso ter o máximo de cuidado para não rotular indiscriminadamente todos os alunos que apresentem dificuldades, como sendo deficientes mentais leves.

Esse tipo de rótulo e o diagnóstico equivocado podem selar o destino de muitas crianças. Evitar essa prática é uma atitude sensata, principalmente, no âmbito educacional.

Considera-se deficiência mental quando, em termos de classificação psicométrica (medição da inteligência), se obtém valores de quociente intelectual (QI) situados abaixo de 70/75 pontos.

Você deve estar perguntando: qual o significado disso em termos estatísticos para uma população?

Significa que, considera-se como média em uma população, um QI de 100 pontos. Os deficientes mentais, como dissemos anteriormente, têm um QI de 70/75 pontos. Portanto, estão dois desvios típicos abaixo da média. Cada desvio típico equivale a 15 pontos e, quanto maior for o desvio, maior será a gravidade da deficiência.

Assim, temos o quadro proposto pela Organização Mundial de Saúde:

Quadro 5.2: Níveis psicométricos de deficiência mental

Grupos	QI	Proporção de retardos
Deficiência mental profunda	0 – 25	5%
Deficiência mental severa	25 – 40	20%
Deficiência mental moderada	40 – 55	
Deficiência mental leve	55 – 70/75	75%

Tomando como base um quociente intelectual (QI) médio da população igual a 100 pontos e um desvio padrão de 15, observe o quadro anterior e veja que esse desvio se mantém entre os diferentes grupos.

De maneira geral, segundo IDE (1993), as crianças com um QI abaixo de 55, portanto aquelas com deficiência mental (moderada, severa e profunda), são caracterizadas por um dano biológico, que afeta o Sistema Nervoso Central (SNC).

Aquelas com deficiência mental leve, normalmente, têm menor comprometimento do SNC, e os fatores hereditários combinados com fatores relacionados à estimulação ambiental podem ser considerados como a principal causa do comprometimento.

Quanto maior é o envolvimento do SNC, maior é a possibilidade de deficiência múltipla (mais de uma deficiência associada à mental). Isso pode ser explicado em decorrência do dano biológico e da proximidade entre as áreas do cérebro responsáveis pelos diferentes sentidos e/ou funções.

CONCLUSÃO

Entender que as pessoas podem apresentar diferentes níveis de comprometimento intelectual possibilita redimensionar o aspecto pedagógico da Educação e, com ele, novas formas de atuar com vistas ao desenvolvimento do aluno.

ATIVIDADE FINAL

1. A partir das descrições a seguir, localize, no conceito de deficiência mental, quais são as áreas de conduta adaptativa ou de habilidades comprometidas.
 - 1.a. QI inferior a 70/75 pontos, em avaliação psicométrica.
 - 1.b. Desde o nascimento, apresentou déficits no desenvolvimento em relação às pessoas de mesma idade.
2. Dificuldade para se expressar e compreender as mensagens e informações das pessoas.
3. Fraco desempenho acadêmico, dificuldades acentuadas para ler e escrever e fazer cálculos.
4. Não consegue cumprir tarefas, resolver problemas, atender aos próprios interesses, buscar ajuda, planejar.
5. Não tem comportamentos adequados no ambiente doméstico, não tem cuidado com seus pertences nem com os dos outros, não participa das atividades familiares.
6. Não sabe cuidar de si mesmo, nem tem habilidade para vestir-se, alimentar-se, cuidar da sua própria higiene.
7. Dificuldade nas trocas sociais, impulsividade, não respeita limites e normas, não sabe resistir às frustrações.

-
- This image shows a blank sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

Se você deu as seguintes respostas para os respectivos itens:

- CEDERJ 77

9. lazer;

10. trabalho,

você entendeu o conteúdo da aula e sabe o que significa cada habilidade que pode ou não estar relacionada ao desempenho das pessoas de maneira geral e daquelas com deficiência, de maneira específica.

Caso não tenha conseguido realizar a atividade, procure voltar ao conteúdo da aula e dê exemplos à medida que for estudando.

RESUMO

A evolução do entendimento sobre a deficiência mental deixou os campos da superstição, crendices e ignorância e, gradativamente, foi alcançando dimensões científicas. Na medida em que a deficiência mental é objeto de estudo de diferentes áreas como a Medicina, a Psicologia e a Pedagogia, mais poderemos entender os processos que a caracterizam e melhor será o trabalho desenvolvido em qualquer uma destas áreas de atuação.

INFORMAÇÃO SOBRE A PRÓXIMA AULA

Na próxima aula, continuaremos a tratar do tema deficiência mental, só que abordaremos outros aspectos extremamente importantes para a compreensão do assunto.

Deficiência mental: parte 2

Meta da aula

Apresentar os processos cognitivos da deficiência mental e seus respectivos conceitos.

objetivos

Ao final desta aula, você deverá estar em condições de:

- distinguir os diferentes tipos de prevenção da deficiência mental;
- identificar os processos cognitivos dos deficientes mentais;
- reconhecer as principais características de personalidade do deficiente mental;
- avaliar alguns aspectos educativos pertinentes à deficiência mental.

Pré-requisito

Para a compreensão do conteúdo desta aula é imprescindível que você tenha entendido as aulas anteriores. Caso você tenha alguma dúvida acerca de algum conceito estudado, retorne ao texto e procure esclarecê-lo antes de iniciar esta leitura.

INTRODUÇÃO

Você aprendeu, na Aula 5, o conceito adotado atualmente para essa deficiência. Nesta aula, daremos prosseguimento ao tema Deficiência Mental (DM). Você já deve ter percebido que a forma de entender a deficiência mental é muito mais abrangente e dinâmica do que simplesmente uma definição de alguns pequenos tópicos que sinalizam para comportamentos ou procedimentos de um indivíduo. Hoje, é preciso considerar diversos pontos desse conceito, para finalmente dar a uma pessoa uma condição inferior de inteligência, seja usando o termo deficiência mental ou déficit intelectual ou mesmo déficit cognitivo.

Antes de entrar nas especificidades desta deficiência, um aspecto importante a ser esclarecido é que, muitas vezes, a deficiência mental tem uma delimitação difusa. Explicando melhor, os limites entre a deficiência mental e outras categorias como atraso evolutivo ou dificuldades gerais de aprendizagem não são notadamente marcados e nítidos. Por terem fronteiras móveis, muitas vezes, esses limites são mal definidos. Nesses casos, apenas o desenvolvimento da pessoa e a forma como ela responde à intervenção educativa permitem, com o tempo, discernir a deficiência mental de outros atrasos ou dificuldades (FIERRO, 2004).

Entendendo esse aspecto, você deve ter pensado: como uma pessoa se torna deficiente mental? Quais são as causas desse comportamento? Como isso aparece? Para responder a essas perguntas vamos entender a **ETIOLOGIA** da deficiência mental.

ETIOLOGIA

Estudo da causa ou das causas de uma doença.

ETIOLOGIA E PREVENÇÃO

A deficiência mental não tem uma causa única, ela é sempre multicausal, pelas mais diferentes razões. As anomalias são de natureza distintas e de origem também diversa. Nem sempre é possível identificar uma única causa como responsável. Mais da metade dos casos se devem a mais de um fator e, às vezes, a deficiência mental ocorre em função da interação ou adição de vários fatores biológicos e psicossociais.

Estudos que tratam de conhecer a etiologia da deficiência mental costumam dividir as causas em duas grandes categorias: a biológica e a psicossocial. Outra forma clássica é a distinção entre as causas pré, peri e pós-natais. Temos ainda uma outra maneira de estudá-la por meio dos fatores chamados endógenos e dos fatores exógenos: as causas que estão dentro das pessoas ou são de origem hereditária ou congênita são

consideradas endógenas e aquelas vindas de fora do indivíduo, mas que influem em sua saúde, exógenas.



As doenças podem ser causadas por vários fatores. A pobreza e a desinformação são, sem dúvida, as mais determinantes.

Quanto maior a pobreza, maiores as dificuldades. As gestantes de localidades carentes quase sempre estão expostas a condições ambientais desfavoráveis à promoção da saúde durante a gravidez. A utilização de águas poluídas, sem tratamento adequado; esgoto a céu aberto; alimentação precária; ausência de assistência médica como exames e consultas pré-natais; práticas sexuais irresponsáveis e sem os devidos cuidados são fatores que, isolados ou integrados, favorecem a possibilidade de se contrair, antes ou durante a gestação, doenças infecciosas. Essas, por sua vez, poderão ameaçar a saúde do feto que está se desenvolvendo.

Quanto melhor a condição de vida de uma população, melhor será a sua saúde, menores serão os riscos de doenças, maior será a escolarização e o nível de informação.

Sob condições adversas, o homem se torna frágil a inúmeras possibilidades de ficar doente, sendo a prevenção o maior investimento que se pode fazer junto à população na área de saúde. De uma maneira geral, pode-se dizer que as principais causas da deficiência mental estão relacionadas às condições de saúde da mulher gestante, na situação de parto e nos primeiros procedimentos de atenção ao recém-nascido.

Os programas de prevenção da deficiência e, conseqüentemente, as ações preventivas deles decorrentes, dependem da análise e compreensão dos fatores ambientais e dos resultados de suas combinações. Quanto mais fiel for o retrato socioeconômico e cultural da comunidade ou população estudada, mais apropriadas serão as ações e melhores serão os resultados obtidos.

Dentro dessa vertente, podemos classificar a prevenção da deficiência em três grandes categorias.

PREVENÇÃO PRIMÁRIA

É a que previne a ocorrência de deficiências de qualquer natureza. São aquelas decorrentes dos programas de combate ao uso de álcool, drogas e vacinação das mães contra certas doenças. Esse tipo de prevenção traz medidas que visam a evitar o aparecimento da deficiência de maneira geral.

PREVENÇÃO SECUNDÁRIA

A partir dos problemas identificados ou instalados, a prevenção secundária visa a buscar o diagnóstico precoce na tentativa de evitar que ocorram limitações permanentes, ou controlar ao máximo as suas conseqüências. Programas de dietas especiais para as crianças que nascem com fenilcetonúria, (identificado no teste do pezinho), e programas de estimulação precoce para os bebês que apresentam algum déficit de desenvolvimento ao nascer são alguns exemplos de prevenção secundária.

As ações, nesse sentido, podem reduzir ou reverter os efeitos dos problemas já descritos que conduziriam à deficiência.

PREVENÇÃO TERCIÁRIA

É aquela em que as ações são realizadas com o objetivo de atender, de forma adequada, à pessoa deficiente com vistas à redução das conseqüências dos problemas gerados pela deficiência.

Os programas de reabilitação, programas de educação especial e qualificação profissional são alguns exemplos desse tipo de prevenção.



A Educação, de maneira geral, e os profissionais que trabalham com pessoas com deficiência não podem ignorar a etiologia dos déficits, mesmo que eles não dependam desse conhecimento para a prática educacional a ser desenvolvida.

Em se tratando de educadores e da transmissão de conhecimentos e informação, conhecer as causas da deficiência poderá, muitas vezes, contribuir, mesmo que indiretamente, para preveni-la.

**ATIVIDADE**

1. Procure relacionar condições ambientais e sociais à condição de vida da população. Pense primeiro em países subdesenvolvidos. Tente lembrar como normalmente a imagem dessa população é divulgada nos meios de comunicação. Como você se lembra dessas pessoas? Como são suas moradias e as regiões onde vivem? O que comem, como aparecem vestidos, como são seus filhos? Você tem notícia sobre o estado de saúde dessa parcela da população? Muito bem. Feito isso, olhe para sua cidade, tente lembrar como são as pessoas mais pobres. Onde elas vivem? O que comem? Quais são suas necessidades primárias? Como são suas crianças e a saúde de todos?

A partir das informações obtidas nesta atividade, procure dois alunos do curso e compartilhe com eles os dados levantados. Procure refletir sobre os temas, mesmo se os colegas forem da mesma cidade. Outra forma de discutir o resultado da atividade é procurar fazer o exercício em um encontro de tutoria.

RESPOSTA COMENTADA

Se você conseguiu se lembrar de povos muito pobres como os da África por exemplo, lembrou-se de que a AIDS está assolando a população daquela região, lembrou também que a expressão que eles transmitem é de abatimento, subnutrição e, ainda, que essas necessidades generalizadas são causadas, principalmente, pela fome.

Pois bem, qualquer resposta nesse sentido está correta. Não precisa nem sair do Brasil para dar esses exemplos, pois, frequentemente, a mídia tem divulgado condições subumanas de muitos brasileiros em grandes cidades ou mesmo em região mais distantes no interior do país.

E perto de você, na sua cidade, podemos dizer que é diferente? Para melhor ou para pior? Como você pode notar, não há respostas

fechadas, é preciso olhar, observar, relacionar fatos, condições e necessidades. Ao fazer isso, você estará desenvolvendo a capacidade de observação e correlação e, então poderá, gradativamente, contribuir com análises cada vez mais próximas da realidade e, conseqüentemente, contribuir com ações preventivas mais efetivas naquilo em que estiver envolvido na sua comunidade ou nos trabalhos que realizar.

PROCESSOS COGNITIVOS

A deficiência mental se caracteriza, principalmente, pelas limitações generalizadas relativas aos processos básicos de pensamento, de conhecimento e de aprendizagem.

Podemos entender inteligência como a capacidade de aprender em condições de instrução incompletas, e atraso como a resistência ao que é ensinado. Portanto, há no atraso, a necessidade de uma instrução mais bem ordenada, mais completa, melhor sistematizada para que o indivíduo possa aprender (FIERRO, 2004).

A pessoa com deficiência tem dificuldade para adquirir novos conhecimentos e esta dificuldade parece estar ligada aos processos cognitivos e também à inteligência.

Fierro (2004) esclarece estes aspectos fazendo uma relação entre um e outro:

- se a inteligência tem como característica a eficiência e a velocidade no processamento, aprendizagem e aquisição do conhecimento, as pessoas com deficiência são mais lentas e menos eficientes em aprender e processar;
- se para o bom resultado de novas aprendizagens são importantes aspectos como a base e organização dos conhecimentos prévios, assim como as estratégias em processar e aprender, nas pessoas com deficiência há déficits nas destrezas, nos saberes prévios, como também nas estratégias.

A capacidade de generalizar ou transferir uma aprendizagem a novas situações é um processo que tem clara relação com a inteligência e a aprendizagem.

Se aprendemos alguma coisa é porque somos capazes de colocar em funcionamento conhecimentos e estratégias anteriores que já possuímos e aplicá-las a este novo problema. Toda aprendizagem pressupõe generalizar nosso conhecimento anterior. Aprender e transferir a novos campos o que foi aprendido são, portanto, processos estreitamente relacionados que, por sua vez, caracterizam o comportamento inteligente (MARTÍN; MARCHESI, 1995).

O principal déficit dos deficientes mentais está justamente na grande dificuldade para generalizar e aplicar estratégias já aprendidas, em novas situações.

Do ponto de vista cognitivo, um marco significativo na compreensão da deficiência mental foi o trabalho de Barbel Inhelder (IDE, 1993; BRAGA, 1995) sobre o diagnóstico do raciocínio dessas pessoas, aplicando os pressupostos básicos da teoria de Jean Piaget.

A pesquisadora submeteu crianças deficientes às mesmas provas aplicadas em crianças normais, para conhecer o desenvolvimento da inteligência.

Os resultados encontrados revelaram que os estágios observados nas crianças normais com relação à resolução de tarefas operatórias foram também verificados com regularidade nos deficientes mentais.

Esse trabalho tem seu mérito reconhecido por ter demonstrado que os deficientes mentais são capazes de raciocinar, pensar logicamente, muito embora só consigam fazer isso em um momento posterior e só conseguem agir logicamente quando os objetos são percebidos, manipulados e representados.

A criança com deficiência mental, segundo a pesquisadora, passa pelos estágios de desenvolvimento em um ritmo mais lento que as crianças ditas normais e depois, por um período de flutuações. É como se houvesse uma lentidão progressiva na evolução intelectual, que caminha para um estado de estagnação, caracterizado por uma imobilidade e instabilidade do pensamento.

Explicando melhor, enquanto as crianças, de maneira geral, evoluem intelectualmente de forma progressiva, alcançando patamares cada vez mais elevados e evoluídos de pensamento, com características de mobilidade sempre presentes (o que aprende em uma situação é usado em outras, mesmo que tenham origens diferentes) e com característica de estabilidade (mantêm a aprendizagem), com o deficiente mental não há

essa evolução constante, mas uma lentidão progressiva, uma imobilidade e instabilidade de pensamento.

Inhelder, ao definir a debilidade mental, assinala a existência de um componente que denominou viscosidade genética. Enquanto na criança normal, durante sua evolução intelectual, ocorre uma aceleração progressiva do desenvolvimento, causada por uma mobilidade crescente do pensamento operatório, na criança com deficiência mental se observa uma estagnação durável ou uma certa lentidão gradual. Essa lentidão conduz à viscosidade do raciocínio, isto é, seu desenvolvimento cognitivo difere dos demais porque ao atingir níveis mais altos, ela não supera por completo as fases anteriores, oscilando entre essas e o raciocínio próprio do nível em que acabou de ingressar.

Podemos dizer, portanto, que nas pessoas com deficiência o acesso a uma estrutura superior de raciocínio não acontece, porque existe uma incapacidade de evoluir.

Características como a viscosidade genética, o problema da falta de mobilidade de pensamento, a instabilidade de sua manutenção em um patamar superior que acaba de ser atingido, remetem ao aspecto relativo do dinamismo da inteligência das pessoas, cuja consciência, faz com que elas se comportem de forma menos curiosa e menos questionadoras do que os demais.

Mantoan (1997), uma outra pesquisadora, reuniu alguns aspectos estruturais e funcionais da vida intelectual dos deficientes mentais como:

- eles configuram uma condição intelectual análoga a uma construção inacabada, mas até o nível em que conseguem evoluir intelectualmente, essa evolução é semelhante à das pessoas normais mais novas;
- embora possuam esquemas de assimilação equivalentes aos normais mais jovens, os deficientes mentais mostram-se inferiores às pessoas normais quando diante da resolução de situações-problema, ou seja, ao colocar em prática seus instrumentos cognitivos;
- apesar de se definir por paradas definitivas e uma lentidão significativa no progresso intelectual, a inteligência dos deficientes mentais apresenta uma certa plasticidade ao reagir satisfatoriamente à solicitação adequada do meio.

Os estudos feitos principalmente pela Psicologia, diante da pouca habilidade dos deficientes mentais em generalizar as aprendizagens, têm levado os pesquisadores a levantarem a hipótese de que a deficiência mental não repousa no déficit estrutural, mas sobre a capacidade funcional da inteligência (MANTOAN, 1997).

METACOGNIÇÃO

Outro aspecto interessante nos estudos mais recentes sobre a inteligência dos deficientes mentais diz respeito aos processos metacognitivos.

Entende-se por metacognição o conhecimento acerca do próprio conhecimento. É a capacidade de ter consciência do funcionamento de nosso conhecimento, em particular da nossa memória, e compreender os fatores que expliquem se os resultados alcançados na solução de uma tarefa são favoráveis ou desfavoráveis (MARTIN e MARCHESI, 1995; FIERRO, 1995).

As crianças com atraso mental parecem não estar conscientes da limitação que têm em memorizar. Em função da ausência de consciência e de conhecimento acerca das próprias funções e capacidades cognitivas, dificilmente conseguem controlar, de maneira flexível e adequada, as estratégias, os processos e os planos de controle sobre a execução das atividades.

Por terem dificuldades em generalizar e transferir situações e tarefas, os indivíduos com atraso mental conservam bem as aprendizagens, enquanto a tarefa permanecer a mesma e a situação se mantiver constante. Dessa forma, a Prática de Ensino deverá despertar a curiosidade, o interesse, a significação do objeto de conhecimento de forma a mobilizar o sujeito a pensar, a descobrir, a criar para alcançar seus objetivos (MANTOAN, 1997; FIERRO, 1995).

Os processos metacognitivos e os processos de auto-regulação, assim como o potencial intelectual, se mantêm atualizados quando o ambiente acadêmico for cooperativo, rico em estímulos físicos e sociais e os alunos se comportarem ativamente para construir seus conhecimentos (MANTOAN, 1997).



ATIVIDADE

2. A partir do que você aprendeu sobre os processos cognitivos do deficiente mental, tente selecionar pelos menos seis características que você tenha considerado como importantes sobre este aspecto.

Terminada a atividade, volte ao texto e procure identificar aquelas que não relacionou. Acrescente as novas características à seleção que fez e só depois leia o comentário. Dessa forma, poderá pensar mais uma vez nos processos cognitivos do deficiente mental.

[illegible]

COMENTÁRIO

Se você considerou dificuldades básicas para pensar, conhecer e aprender coisas novas, lentidão no raciocínio e no processamento das informações, assim como dificuldades ou déficits nas estratégias para processar os conhecimentos e aprender, você entendeu perfeitamente o quadro teórico.

Você também pode ter respondido de outra forma, fazendo outras composições como: dificuldade para generalizar e transferir aprendizagens para novas situações; demora maior que as outras pessoas para pensar logicamente, mesmo quando os objetos são manipulados e representados; passar pelos mesmos estágios do desenvolvimento só que num ritmo mais lento; imobilidade e instabilidade do pensamento, você também está correto (a).

Existem, ainda, outras características cognitivas da deficiência mental que você pode ter citado como: a viscosidade genética, a falta de dinamismo da inteligência; a pouca curiosidade e questionamento; o fato de não ter consciência sobre seu próprio conhecimento e sobre suas dificuldades de memória; o fato de os deficientes mentais não conseguirem, portanto, atuar com auto-regulação em suas próprias estratégias e comportamentos. Se você se lembrou de todos esses itens, entendeu absolutamente tudo sobre o tema.

Caso não tenha conseguido listar corretamente as seis características, pense sobre o assunto e sobre o que acabou de ler e tente responder novamente.

Agora, se você não conseguiu sequer citar as características, seria interessante que você voltasse a esse tópico da aula. Ao mesmo tempo em que for estudando o texto, vá listando as características da deficiência mental ou os principais déficits cognitivos que essas pessoas apresentam e, à medida que citá-los, vá explicando resumidamente cada um deles. Só depois que você terminar essa atividade, continue seu estudo sobre o tema.

INFÂNCIA ETERNA

Muitos autores, entre eles Fierro (1995), chamam a atenção para a idéia popular de que a criança com deficiência mental é uma “eterna criança”.

Essa é uma idéia equivocada, diz o autor. O fato de o adulto ter uma idade mental equivalente à de uma criança pequena, não quer dizer, sob todos os aspectos, que seja como uma criança dessa idade.

Não se pode considerar um deficiente mental como se fosse uma criança com o corpo desenvolvido. O fato de ter vivido experiências diversas, mesmo que tenha dificuldade em processá-las, além da experiência acumulada, determinam mudanças na personalidade, no comportamento e, também, nas estruturas cognitivas.

A sexualidade do deficiente mental, por exemplo, é muito semelhante à das pessoas consideradas normais. Eles têm necessidades afetivas, capacidade e desejo sexual, e são capazes de fazer escolhas e de manter relações relativamente estáveis.

As limitações impostas pela deficiência impedem a pessoa de alcançar níveis de abstração da maioria dos adultos, mas não incapacitam os deficientes de atingir uma certa maturidade humana e social.

PERSONALIDADE

Sobre este tema, Fierro (2004), também, faz algumas generalizações bastante relevantes e pede que elas devam ser corrigidas quando observadas.

Um dos traços mais visíveis nos deficientes mentais além do atraso, da imaturidade evolutiva e do déficit mental é a rigidez comportamental, isto é, eles tendem a: manter sempre os mesmos comportamentos; a reagir sempre da mesma forma; a fazer o que aprendem, sempre da mesma maneira.

Em função desta característica, as pessoas com deficiência mental são capazes de persistirem muito mais tempo que os outros em tarefas repetitivas. Eles gostam da rotina e da repetição, dizem aqueles que os conhecem bem. Podemos entender isso porque as pessoas com baixa capacidade intelectual encontram dificuldades para se adaptar novas situações e, por esse motivo, elas podem apresentar ansiedade e insegurança.

Atividades repetitivas e rotineiras são melhor desempenhadas pelos deficientes mentais que tendem a um ajustamento perfeito e a uma considerável constância de produção e em atividades artesanais. Se por um lado, diz Fierro (2004), devemos promover o desenvolvimento pessoal desses indivíduos, quando o colocamos nessas atividades, não estamos proporcionando as doses razoáveis de novidades de modo que essa pessoa possa se desenvolver sem que tenha seu equilíbrio ameaçado.

As relações interpessoais dos deficientes tendem a ter a mesma persistência. A pessoa com deficiência protege-se da insegurança persistindo em suas relações sentimental e de amizade.

Com relação às outras pessoas, os deficientes tendem a ter uma grande dependência afetiva e comportamental. O apego tem um alto valor de sobrevivência para a criança e desempenha um importante papel evolutivo.

Outra característica interessante dos deficientes mentais é uma forte “exterioridade” nos acontecimentos e suas causas. Assim, os fatos que aconteceram em seu passado e os que vão acontecer em seu futuro estão fora de seu controle, pois para ele dependem muito mais das outras pessoas ou de fatores do destino, do que de sua própria ação ou escolha.

Uma pessoa com deficiência mental tem dificuldade para desenvolver comportamentos relativos a si mesmo, auto-referidos, alguns exemplos seriam autoconhecer-se, cultivar a autoconsciência. Normalmente, os indivíduos ajustam ou corrigem a sua própria conduta a partir dessa auto-regulação. As pessoas com deficiência mental, não têm essa possibilidade ou, pelo menos, apresentam significativas dificuldades para se auto-ajustarem.

EDUCAÇÃO

Saber ler e escrever é muito importante na sociedade em que vivemos, mas quando estamos tratando de deficiência mental, existem outras prioridades em termos de aquisições imprescindíveis em qualquer tempo, como conseguir se comunicar, comer sozinho, ser capaz de perceber situações de perigo. Enfim, são o que os autores chamam capacidades humanas básicas.

Essas capacidades são as mais prejudicadas nas pessoas com deficiência mental e elas podem ser distintas, dependendo de cada momento da vida do deficiente.

É preciso estabelecer hábitos e comportamentos de autonomia nessas pessoas desenvolvendo, cada vez mais, a possibilidade de que eles sejam independentes.

Segundo Fierro (2004), eles estariam assim identificados:

- cuidado consigo mesmo – com seu próprio corpo e com os próprios pertences, saber vestir-se, lavar-se, comer sem ajuda, controlar os esfíncteres, manter limpo o local onde vivem;
- autonomia e independência na vida diária – ser capaz de fazer coisas dentro de casa, desde atividades mais simples até as mais complexas;
- independência – poder ir e vir, deslocar-se, fazer atividades fora de casa, usar transporte público, divertir-se.

Normalmente, essas aprendizagens são ensinadas em casa, mas a escola não pode ignorar que esta restrição não ajudará o deficiente. É necessário que a escola e o professor cooperem para que todas as aquisições se mantenham. Nesse aspecto, em qualquer que seja o nível de escolarização, desde a Educação Infantil até as séries iniciais do Ensino Fundamental, a escola deve colaborar com a família.

Os procedimentos mais eficazes adotados nos processos de intervenção e educação do deficiente mental estão relacionados ao **ENFOQUE COMPORTAMENTAL**, complementado pelo enfoque educacional em que são favorecidas as aquisições de hábitos básicos de autonomia, assim como uma educação que possa mobilizar os processos cognitivos de maneira geral.

Explicando melhor, em função das características cognitivas e principais dificuldades dos deficientes mentais, as estratégias de reforço a cada aquisição ou a cada aproximação gradual do objetivo proposto são uma forma eficiente de se ensinar.

ENFOQUE COMPORTAMENTAL

O enfoque comportamental ou comportamentalismo hoje é visto como um modelo extremamente interativo. As manipulações do meio que produzem o comportamento interagem com as pré disposições inatas de um organismo particular.

Outros aspectos também devem ser observados:

- *conhecer o nível de competência de cada indivíduo* - Toda instrução deve ser gradual, passo a passo, pois os deficientes aprendem devagar, e uma coisa de cada vez. Quanto mais a tarefa for dividida e seqüenciada, tornando-se o menos complexa possível, melhor a aprendizagem;
- *ensinar uma mesma coisa de diferentes formas* - Esse procedimento poderá ajudar o deficiente, pois nem sempre a estratégia adotada pelo professor foi suficientemente adequada àquela pessoa.
- *a gradação ou o nível de dificuldades deverá ser apresentada a cada passo conquistado* - Sempre que possível, deve-se retornar aos estágios anteriores, repetindo os procedimentos para que as aquisições se fortaleçam.



A deficiência é uma condição permanente mas não imutável. Todo indivíduo aprende, qualquer que seja a sua deficiência e seu grau de comprometimento, seu progresso é sempre possível.

A partir do novo conceito de deficiência mental, estudado na Aula 5, o professor deverá se orientar não em função das dificuldades do aluno mas em como poderá fazer para ajudá-lo a superá-las.

Ao mudar o enfoque, os programas, as práticas e as estratégias a serem adotadas deverão sempre levar em conta a maneira de auxiliar esse aluno. Deverão considerar também que a atenção, a discriminação, a memória e o raciocínio são deficitários no deficiente mental.

Conhecer os processos cognitivos das pessoas com deficiência mental faz, do professor, um profissional mais apto para escolher suas próprias formas de ensinar, uma vez que seu aluno tem suas próprias formas de aprender.

Atualmente, o conceito de necessidades educativas especiais desloca o enfoque sobre as dificuldades e limitações dos alunos e dá ênfase à relação professor-aluno, ao contexto de aprendizagem, ao papel do professor.

A família, por sua vez, neste novo modelo de compreensão, tem uma importância destacada na educação de seus filhos mas não consegue obter êxito completo, se não tiver a cooperação dos professores e da escola. O inverso também é verdadeiro. Os educadores precisam do

apoio e da colaboração da família para desenvolverem os programas educacionais. Portanto, parceria, colaboração e cooperação entre família e educadores, devem fazer parte de um só projeto de ação educativa.

CONCLUSÃO

A deficiência mental hoje é entendida sob um enfoque muito mais funcional e adaptativo do que psicométrico. Tratamos a pessoa com deficiência mental como alguém que tem limitações reais mas estas não podem ser vistas como impedimentos para o desenvolvimento e para a aprendizagem.

Quanto mais se conhecer as especificidades da deficiência, melhores serão as estratégias educacionais adotadas.

ATIVIDADE FINAL

No texto, dissemos que saber ler e escrever é muito importante na sociedade atual mas, em se tratando da deficiência mental, outras prioridades devem ser adotadas em qualquer tempo. O que estávamos tentando explicar? Procure responder a essa pergunta a partir do que foi estudado.

Terminada a atividade, procure identificar na sua cidade, em locais que costuma freqüentar, pessoas que parecem ter pouca ou quase nenhuma escolaridade e, que aparentemente, demonstram certa facilidade para executar apenas tarefas simples e rotineiras e, principalmente, conseguem viver de forma independente e cuidar de si mesmo.

Procure observar discretamente como essas pessoas são e o que fazem. Se puder, discuta com um colega suas observações ou no encontro de tutoria. Não precisa identificar as pessoas, o exercício é de observação e uma tentativa para que você possa visualizar, em uma situação concreta, diferentes tipos de atividade que poderiam se desenvolvidas por uma pessoa com déficit intelectual.

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

COMENTÁRIO

Se você respondeu que existem aquisições que são indispensáveis a qualquer ser humano e, dentre elas, é possível destacar: a capacidade para se comunicar de forma que se faça entendido; saber se alimentar sozinho; ser capaz de evitar perigos; saber cuidar de si mesmo (como vestir-se, cuidar da aparência e higiene pessoal); ter hábitos e comportamentos de autonomia, então você entendeu o que quer dizer capacidades humanas básicas. Elas devem ser ensinadas em casa, mas a escola tem a função de torná-las estáveis e auxiliar, se for o caso, em suas aquisições. Dessa forma, saber ler e escrever são importantes principalmente quando essas capacidades humanas básicas já fazem parte do repertório das pessoas. Caso contrário, deve-se procurar instalar nas pessoas com deficiência mental condições mínimas de autonomia e independência.

Quanto à observação de atividades que poderiam ser feitas por uma pessoa com déficit intelectual, por exemplo, você terá entendido a aula quando for capaz de relacionar o conteúdo teórico à situação real e conseguir aproximar esses dois conteúdos.

RESUMO

As causas da deficiência mental são múltiplas e devem ser entendidas como a integração de vários fatores. A pobreza e a desinformação são, sem dúvida, os mais determinantes. Ações preventivas evitam o nascimento de pessoas deficientes ou minimizam o estado daquelas que foram acometidas pela instalação de uma deficiência.

Independentemente das inúmeras dificuldades cognitivas dos deficientes mentais, todos podem aprender e se desenvolver, desde que sejam observadas as estratégias mais adequadas de instrução.

A despeito da idade mental do deficiente, isso não o transforma em uma criança. Sua vivência, experiência e características de personalidade acumuladas o tornam uma pessoa que pode atingir relativa maturidade.

Conhecer as preferências por algum tipo de atividade ou formas de executá-las, poderá facilitar o trabalho do profissional responsável pela orientação da pessoa deficiente mental para o trabalho e futura atividade profissional.

INFORMAÇÃO SOBRE A PRÓXIMA AULA

Na próxima aula, vamos conhecer a síndrome de down, e saber quais são suas causas e principais características.

Síndrome de Down

Meta da aula

Apresentar as principais características relacionadas à síndrome de Down.

objetivos

Ao final desta aula, você deverá estar em condições de:

- reconhecer as principais características da síndrome de Down;
- identificar os processos cognitivos das pessoas com a síndrome;
- reconhecer o papel da educação no processo de desenvolvimento das pessoas com a síndrome de Down.

Pré-requisito

Para que você compreenda o conteúdo desta aula, é imprescindível que tenha entendido as aulas anteriores, principalmente as Aulas 5 e 6.

Caso você tenha dúvidas sobre os conteúdos anteriores, procure esclarecê-los antes de iniciar este tema.

INTRODUÇÃO

SÍNDROME

Conjuntos de sintomas ligados a uma enfermidade.



LANGDOW DOWN (1828–1896)

Médico britânico.

FENÓTIPO

Propriedades ou traços hereditários que expressam no organismo.

IDIOTIA

É preciso lembrar que, nessa época, a idiotia era considerada uma doença orgânica e nervosa com causas específicas.

Você sabe o que é síndrome de Down? Conhece alguém ou já viu alguma pessoa que tem esta **SÍNDROME**? Você sabe o que é síndrome? O entendimento que se tem hoje sobre esta condição é o mesmo que se tinha há quase 140 anos? Você sabe por que ela tem este nome? Como são essas pessoas? Quais são suas principais características e dificuldades? Como elas se desenvolvem? Como poderemos apoiá-las para favorecer seu desenvolvimento e atendê-las com qualidade em sua escolarização?

São esses e outros aspectos que iremos tratar nesta aula.

UM POUCO DE HISTÓRIA

Em 1866, **LANGDOW DOWN** publicou a obra *Observations on Ethnic Classification of Idiots*. Esta publicação o tornou célebre por descrever um grupo distinto de pessoas portadoras de um comprometimento intelectual, caracterizando detalhes **FENOTÍPICOS** clássicos de uma doença chamada mongolismo ou idiotia mongólica. Essa referência era devida à grande semelhança existente entre as pessoas que tinham a síndrome e as pessoas da raça mongólica.

Na obra, Down descreve todas as características que auxiliam na identificação da síndrome:

O cabelo não é negro como o dos mongóis, mas de cor castanha, liso e escasso; a face é plana, alongada e sem proeminências, as bochechas redondas e estendidas lateralmente e, assim, ele continua a descrever os olhos, a pálpebra, a pele, a língua e os lábios (CORRÊA, 2003, p. 24).

A obra de Down contribuiu para a especificação de um novo tipo de deficiência mental e motivou o início de pesquisas biomédicas para o estudo dessa forma de **IDIOTIA**.

A primeira demonstração de que a síndrome envolvia uma anormalidade cromossômica foi realizada em 1959 (TELFORD; SAWREY, 1978).

ASPECTOS GENÉTICOS

Nosso corpo é formado por pequenas unidades chamadas células. Dentro de cada célula estão os cromossomos, que são responsáveis por todo o funcionamento das pessoas e determinam suas características.

Cada célula tem 46 cromossomos, que são iguais dois a dois. Existem 23 pares de cromossomos. Desses 23 pares, 22 são chamados autossômicos e são semelhantes no homem e na mulher. Esses pares autossômicos são designados por meio de um número, por exemplo, cromossomo 2, cromossomo 15, cromossomo 21, e assim por diante.

Além desses pares, existem mais dois que são chamados cromossomos sexuais e que são designados por letras. A mulher tem dois cromossomos X e o homem tem um cromossomo X e um Y. Assim, dos 46 cromossomos que existem em cada célula, 44 são chamados cromossomos autossômicos e 2 são chamados cromossomos sexuais.

Todo o material genético é indispensável para o funcionamento normal. Qualquer perda ou acréscimo desse material muda completamente o seu funcionamento.

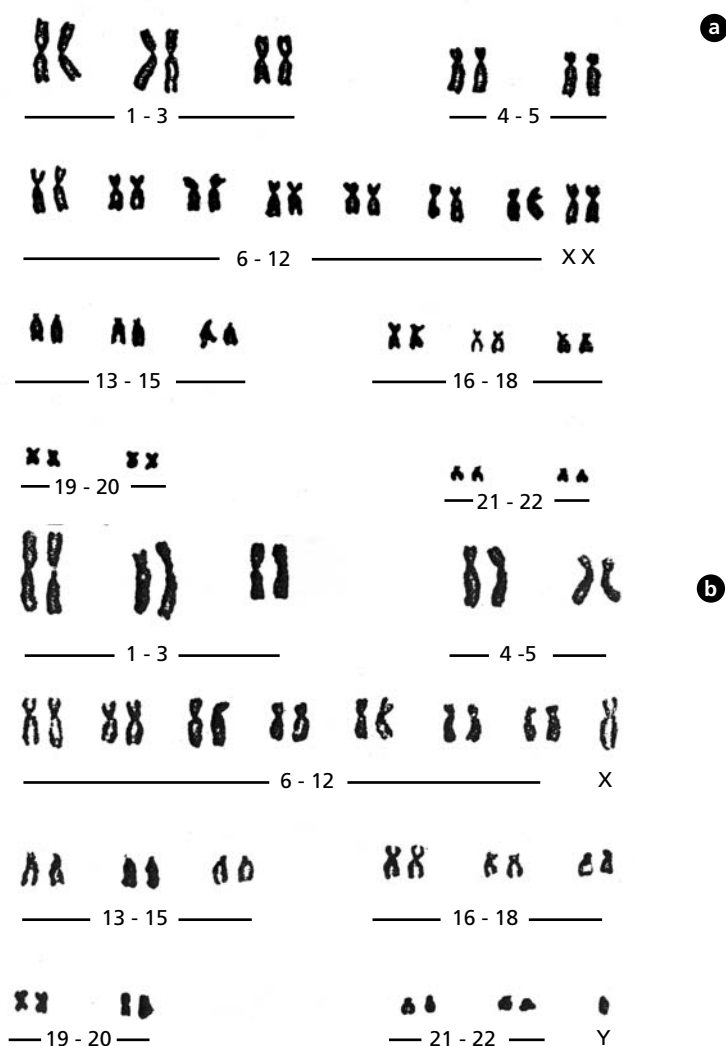


Figura 7.1: (a) Cariótipo feminino normal e (b) cariótipo masculino normal.

ABERRAÇÃO CROMOSSÔMICA

Modificações do cariótipo humano normal.

CARIÓTIPO

Arranjo dos cromossomos. É a identidade genética do ser humano.

A síndrome de Down (SD) foi a primeira associada a uma **ABERRAÇÃO CROMOSSÔMICA** e é a principal causa genética da deficiência mental.

Podemos descrever a SD como uma cromossopatia, ou seja, uma síndrome cujo quadro clínico pode ser explicado por um desequilíbrio na constituição cromossômica. Nesse caso, há um cromossomo a mais no par 21, caracterizando, portanto, a trissomia do cromossomo 21. O termo trissomia faz referência a um cromossomo a mais no **CARIÓTIPO** de uma pessoa que, em vez de ter 46 cromossomos, tem 47 (BRUNONI apud VOIVIDIC, 2004).

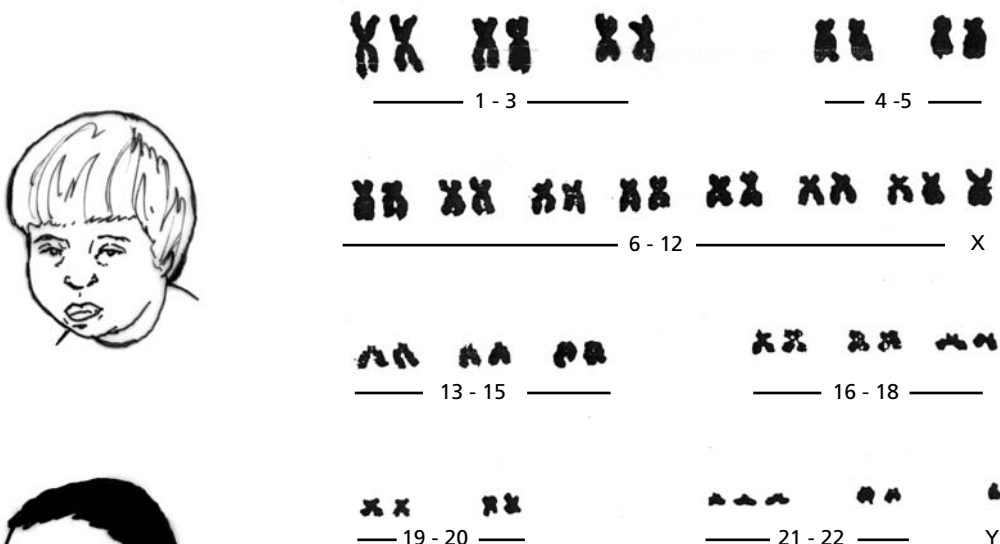


Figura 7.2: Cariótipo de um menino com síndrome de Down.

A SD pode ser causada por três tipos de comprometimentos cromossômicos: trissomia simples, translocação e mosaicismo.

A trissomia simples acontece por acidente, ocorre uma não-disjunção do cromossomo 21, ou seja, há um cromossomo extra no par 21, causando essa síndrome, que é a mais comum e ocorre em mais ou menos 96% dos casos. Os pais dessas pessoas têm cariótipo normal, portanto a síndrome parece não ser hereditária e as pesquisas indicam que há um risco de 1% para a nova prole. Ainda segundo alguns pesquisadores, a incidência em recém-nascidos vivos é de 1 para 600 a 1 para 800 nascimentos.

A trissomia por translocação se dá quando um cromossomo do par 21 e um outro, o qual se agrupou, estão unidos pelos dois braços mais longos e perderam os dois braços mais curtos em função da quebra que sofreram na região central. Não há diferenças clínicas entre as crianças com trissomia simples ou por translocação, e ela ocorre em 2% dos casos.

O mosaicismo ocorre quando há a presença de um percentual de células normais (com 46 cromossomos) e outro percentual de células trissômicas (com 47 cromossomos). A incidência é de 2% e tem causa desconhecida, além de pequena probabilidade de reincidência em uma mesma família.

A SD pode ser diagnosticada no nascimento, pela presença de uma série de características e alterações fenotípicas que, quando consideradas em conjunto, permitem a suspeita do diagnóstico.

Essas alterações fenotípicas podem ser observadas já no feto por meio de exames de ultra-sonografia. O diagnóstico conclusivo, no entanto, é alcançado com estudo cromossômico (cariótipo). O exame é conhecido como cariograma e é possível ser feito mesmo no feto.

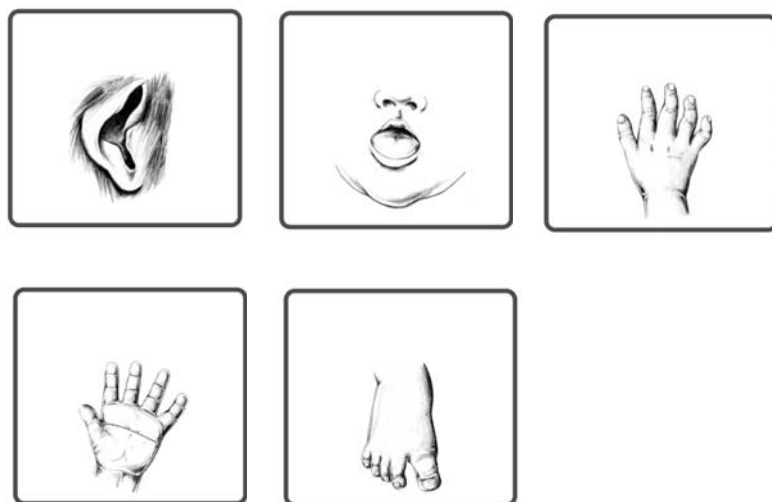
Entre os fatores concorrentes para a SD está a idade materna. Mulheres mais velhas têm maiores riscos de terem filhos trissômicos, provavelmente, em função do envelhecimento do óvulo. Parece não haver relação direta entre a SD e a idade paterna. Podemos dizer que um indivíduo tem a SD quando ele possui várias características próprias da síndrome e excesso no material cromossômico do par 21.

Os sinais diagnósticos ou manifestações gerais da SD, segundo Telford e Sawrey (1978), são mais de cinquenta sintomas físicos. Nenhum deles é encontrado isoladamente, sendo que existem algumas características que não aparecem até a criança atingir uma certa idade, enquanto outras desaparecem com a idade.

Gibson, Polosy e Zarfes (apud TELFORD; SAWREY, 1978) reduziram o número de sinais diagnósticos a treze. São eles:

1. Crânio achatado, mais largo que comprido.
2. Narinas anormalmente arrebitadas, por falta de desenvolvimento dos ossos nasais.
3. Intervalo anormal entre os dedos dos pés (maior espaço, principalmente entre os primeiros segmentos dos dedos).
4. Quinto dedo da mão desproporcionalmente curto.
5. Quinto dedo da mão com apenas uma articulação, em vez de duas normais.

6. Quinto dedo da mão recurvado para dentro.
7. Mãos curtas e sobre o quadrado.
8. Prega epicântica nos cantos inferiores dos olhos.
9. Grande língua fissurada.
10. Prega única no sentido transversal da mão (prega siamesa).
11. Ouvido anormalmente simplificado.
12. Lóbulo auricular aderente.
13. Coração anormal.



Outras características podem ser observadas, como o peso menor ao nascer se comparado à criança sem a síndrome; os bebês costumam ser bastante sonolentos e, em geral, têm dificuldade na sucção e deglutição (VOIVODIC, 2004). Outros autores incluem, principalmente, hipotonia e déficit no desenvolvimento motor, estatura baixa e excesso de peso em relação à altura (MANDARINO; GAYA, 1999).

CARACTERÍSTICAS

As pessoas com a SD têm características aparentemente semelhantes desde o nascimento. No entanto, o comportamento dessas crianças não segue um padrão estereotipado e previsível, pois tanto o comportamento quanto o desenvolvimento da inteligência não dependem exclusivamente da alteração cromossômica.

Características como docilidade, afetividade, teimosia, amistosidade têm sido atribuídas de forma estereotipada ao portador de SD. No entanto, os estudos feitos sobre as crianças com SD não confirmam a existência de traços comuns de comportamento e de personalidade. Com isso, não é permitido traçar um perfil que identifique o portador de SD.

Apesar de o potencial genético ter notada influência, as interações do meio em que a criança vive têm relevante papel.

Schwartzman (1999) adverte que:

Não devemos esquecer, em nenhum momento, das grandes diferenças existentes entre vários indivíduos com SD no que se refere ao próprio potencial genético, características raciais, familiares e culturais, para citar apenas algumas que serão poderosos modificadores e determinantes do comportamento a ser definido como características daquele indivíduo (apud VOIVODIC, 2004, p. 42).

No que diz respeito ao desenvolvimento motor da criança com SD, ela mostra um atraso significativo nas aquisições como sentar, ficar em pé e andar. A **HIPOTONIA** muscular contribui para esse atraso.

O desenvolvimento motor, quando atrasado, interfere no desenvolvimento de outros aspectos, pois o comportamento exploratório fica prejudicado nesses indivíduos. As observações mais sistematizadas sobre esses aspectos demonstram que as crianças com SD têm um comportamento exploratório que dura pouco tempo. Normalmente, são impulsivas e desorganizadas e mantêm, por mais tempo, comportamentos repetitivos, estereotipados e inúteis.

No que se refere ao aspecto cognitivo, a deficiência mental é a característica mais constante da SD, com atraso em todas as áreas do desenvolvimento. O comprometimento intelectual é, para muitos autores, a consequência mais prejudicial da SD.

Com relação ao quociente intelectual (QI) alcançado nos testes de inteligência, este está situado entre 20 e 85 pontos. Esses testes, no entanto, são antigos, e alguns críticos consideram que eles não tenham sido normatizados para uso com crianças deficientes.

Nas últimas décadas, significativos aumentos têm sido observados no QI dos indivíduos com SD, o que comprova que a inteligência não é determinada exclusivamente por fatores biológicos, mas também por fatores ambientais.

HIPOTONIA

Diminuição do tônus muscular.

Entender que o desenvolvimento cognitivo é a expressão da interação da hereditariedade, do tempo e do meio traz uma dimensão dinâmica sobre a inteligência e possibilita compreender o papel do ambiente no qual o indivíduo está inserido.

Com base em diferentes autores, Voivodic (2004) fez um levantamento muito interessante sobre as relações da criança com SD. Destacamos alguns aspectos que demonstram como os fatores estão inter-relacionados.

- As crianças com SD apresentam reações mais lentas do que as outras, o que pode alterar sua relação com o ambiente.
- Os bebês com SD são menos responsivos em suas relações, e o desenvolvimento motor pode ser a principal causa desse comportamento.
- O sorriso do bebê com SD é, em geral, mais curto e menos intenso, e a relação afetiva, mais tênue.
- O contato de olho começa mais tarde que nas outras crianças. Entre quatro e cinco meses, o contato é maior, e este é um dos mais importantes recursos que a criança com SD utiliza para conhecer o ambiente. Inclusive, ela continua a usar o olhar por muito mais tempo.
- A linguagem é outro aspecto em que a criança com SD demonstra grandes atrasos. Ela tem mais facilidade para compreender do que para falar. As mães, em função disso, são mais diretivas e fazem menos perguntas, já que não esperam muitas respostas. Apesar da dificuldade, elas fazem uso funcional da linguagem e compreendem as regras utilizadas na conversação.
- A atenção é outra área em que as pessoas com SD apresentam déficit desde os primeiros anos de vida, e esse fator pode comprometer seu envolvimento nas atividades e na sua forma de explorar o meio. Existem fatores neurológicos presentes na SD que podem afetar o desenvolvimento desse aspecto. Foram observadas alterações corticais nas ramificações dendríticas e redução na formação de sinapses.

O ambiente pode minimizar ou acentuar essa dificuldade. As famílias e os profissionais que lidam com a criança podem fazer uso da estimulação e ajudar a diminuir o déficit, ensinando, por exemplo, à criança a prestar atenção às solicitações.

- A memória também apresenta déficit. A criança com SD tem dificuldade para acumular informações na memória auditiva

imediatamente. Essa dificuldade ou limitação para reter a informação afeta o processamento da linguagem. Em uma frase, a criança só retém algumas palavras, por isso, a dificuldade para reproduzi-la. Há déficit também na memória a longo prazo, o que pode interferir na elaboração de conceitos, na generalização e no planejamento de situações.

A brincadeira, uma característica nas crianças com síndrome de Down

Entre as atividades infantis, destacamos a brincadeira, que é uma atividade física e mental que favorece o desenvolvimento harmonioso da criança pois, brincando, ela tem a possibilidade de experimentar novas situações e de vivenciar uma variedade de sentimentos em que a memória, a imaginação e a criatividade estão sempre presentes.

Nas palavras de Freud,

(...) cada criança em suas brincadeiras comporta-se como um poeta, enquanto cria seu mundo próprio ou, dizendo melhor, enquanto transpõe os elementos formadores de seu mundo para uma nova ordem, mais agradável e conveniente para ela (apud BOMTEMPO, 1996, p. 57).

Para Bettelheim (1988), por meio da brincadeira, a criança consegue lidar com complexas dificuldades psicológicas. Elas procuram integrar o medo, a perda e a dor. Elas lidam e lutam com os conceitos de bem e mal. O triunfo de um sobre o outro é tema das brincadeiras. Na brincadeira, a criança não está somente ancorada no presente, mas tenta resolver problemas do passado ao mesmo tempo que se vê no futuro.

Para Winnicott (1975), o brincar precisa ser vivenciado, pois se trata de algo essencial para o desenvolvimento humano e para a descoberta de sua individualidade.

A brincadeira é, para a criança, uma coisa muito séria, e observando a maneira como ela brinca podemos perceber o seu desenvolvimento.

A criança com SD tem mais ou menos os mesmos padrões de brincadeira que as outras crianças. Os estudos realizados demonstram que as diferenças estão relacionadas à forma de manipular e explorar o ambiente. As crianças com SD exploram menos, talvez em função de a habilidade ser menor; mesmo assim, demonstram uma atividade lúdica adequada ao seu nível cognitivo.

As crianças com SD tendem a brincar muito sozinhas e assistir à televisão por longos períodos. Alguns teóricos consideram que esse isolamento talvez se deva ao esforço que elas precisam fazer para dar coerência ao mundo em que vivem, e para adaptar-se às situações sobre as quais não têm controle. Nesse aspecto, a estimulação, quando bem dirigida, pode favorecer as atividades lúdicas próprias para seu desenvolvimento. A estimulação deve estar presente desde os primeiros anos de vida da criança com SD, levando em conta o ritmo e a forma de aprendizagem, em função de suas necessidades.

O fato de as crianças com SD serem mais lentas que as outras provocou uma série de estudos cuja síntese mostra que elas se desenvolvem na mesma sequência que as crianças normais, só que de forma mais lenta (DUNST, 1995). Não há dois modos de desenvolvimento, um para crianças com atraso mental e outro para as demais crianças (VYGOTSKY, 1998).

Quanto ao desenvolvimento cognitivo, não é somente lento, mas se processa de forma diferente. A demora na aquisição de uma habilidade compromete a aquisição de outras que dependem dela, e isso afeta o desenvolvimento (MORSS apud VOIVODIC, 2004).

Nesse contexto, a visão prospectiva do desenvolvimento de uma pessoa com deficiência é indispensável, segundo Vygotsky (1989). A vida deve ser compreendida em seu movimento eterno para se descobrir possibilidades. Para o autor, as crianças deficientes, quando deixadas por sua própria conta, nunca atingirão formas elaboradas de pensamento abstrato. Nesse sentido, a escola deve se esforçar para empurrá-las nessa direção e procurar desenvolver o que falta no seu desenvolvimento.

ATIVIDADE



1. Relacione o maior número de reações e as características mais comuns da criança com SD. Terminada a atividade, compare com as relacionadas no texto.

RESPOSTA COMENTADA

Além de o desenvolvimento da criança com SD ter um atraso significativo em função da hipotonia, podemos destacar outras características dos bebês:

- são menos responsivos;
- têm reações mais lentas;
- o sorriso é mais curto;
- o sorriso é menos intenso;
- o contato do olho é mais tarde;
- a linguagem tem atrasos, entende mais do que fala;
- déficit de atenção;
- memória deficitária;
- tendem a brincar mais ou menos como as demais crianças, no entanto, ficam mais tempo sozinhas e assistem mais à televisão;
- quanto ao aspecto cognitivo, são mais lentas que as outras crianças.

Se você respondeu à maioria dos itens sem dificuldade, está tendo a correta compreensão do conteúdo. Caso contrário, se não conseguiu fazer a atividade, seria interessante rever o texto com atenção.

FAMÍLIA E SÍNDROME DE DOWN

Imagine o impacto causado na família ao receber a notícia de que o filho tem síndrome de Down.

Ninguém se prepara para ter um filho diferente. Todos esperam ansiosos o nascimento de uma criança linda, saudável e perfeita, que trará muitas alegrias aos seus pais.

Uma deficiência não é uma coisa desejável, e não há razões para se crer no contrário. Quase sempre causará sofrimento, desconforto, embaraço, lágrimas, confusão, muito tempo e dinheiro. E no entanto, a cada minuto que passa, pessoas nascem deficientes ou adquirem essa condição (...) (BUSCAGLIA, 1993, p. 20).

A maioria dos pais de crianças com SD, principalmente as mães, destaca que a maneira como receberam a notícia foi crucial. Para algumas, a maneira como foi anunciado o fato agravou ainda mais a situação e, para outras, ao contrário, serviu de apoio, graças à postura daquele que informou acerca da deficiência do filho.

De qualquer forma, a notícia sobre o nascimento de uma criança com deficiência desperta nos pais o sentimento de perda do filho esperado, de luto pela morte das expectativas depositadas nele, pois,

(...) perder um tio, uma tia, um pai, uma mãe, um irmão é perder o passado, perder um filho (mesmo que seja um filho esperado) é perder o futuro (MUSTACHI, 2000, p. 32).



A família, diante do nascimento de uma criança com SD, sofre um grande abalo e reage a partir do efeito que a notícia causa, naquele universo de expectativas e planos. As reações são as mais diversas. Algumas passam por um período de crise aguda e se recuperam rapidamente, outras permanecem com um sentimento de tristeza profunda e têm dificuldades maiores em superar a situação. A adaptação à situação depende das experiências anteriores e dos recursos internos de cada membro da família.

Muitos autores estudaram de forma detalhada as diferentes fases que as famílias, em sua maioria, vivenciam a partir do nascimento de uma criança com deficiência ou necessidades especiais.

Destacamos os três autores: Buscaglia (1993); Krynski (1983) e Miller (1995). Esta última construiu um modelo teórico dividido em quatro fases sobre os momentos que a família passa: sobrevivência, busca interna e externa, ajustamento e separação.

Sobrevivência significa lidar com uma multidão de sentimentos desconfortáveis, que envolvem desde a culpa até a raiva e a vergonha. Dizer “sobrevivi” significa, para a autora, que superei o problema, posso prosseguir a vida com um novo propósito” (p. 40). Esta fase é distinta para cada um e pode durar meses ou anos.

Busca é o segundo momento. É quando os sentimentos que emergiram da primeira fase serão investigados e resolvidos. É como se procurasse uma nova direção. A busca inclui dois movimentos, um interno e um externo.

A busca interna diz respeito ao que Miller (1995) chama trajetória de autodescoberta. É quando se descobre que a vida será diferente do que planejara, tenta-se entender a situação e procurar explicações.

A busca externa é a vivência da família para encontrar um diagnóstico. É quando se tenta entender as necessidades do filho, procuram-se especialistas, novos caminhos, novos conhecimentos e perspectivas

sobre a deficiência. Nesse momento, entende-se que não há curas, nem soluções fáceis.

Ajustamento é quando a família recupera o sentido de controle e equilíbrio sobre a vida diária. Esse período pode durar meses ou anos. É a fase em que as necessidades especiais do filho serão integradas às necessidades do resto da família.

Separação é a última fase, a família prepara o filho para que, na vida adulta, ele viva da melhor forma que puder, o mais independente possível.

EDUCAÇÃO E FAMÍLIA

Um bebê com SD necessita de muitos cuidados, e os pais acabam se envolvendo muito nas atividades. O trabalho, realizado nos dois ou três primeiros anos de vida, dará a base de sustentação para as idades posteriores. A estimulação precoce é muito importante neste período.

A família, quando estruturada emocionalmente, com relações afetivas satisfatórias, convivências e trocas verdadeiras, quanto mais cedo for orientada, melhor será sua possibilidade de reestruturação.

A interação da família com a criança com SD é fator de grande importância para a educação e desenvolvimento dela. O incentivo à criança a participar ativamente das tarefas domésticas, a buscar autonomia, a participar de atividades sociais e recreativas comuns a todos é uma iniciativa que contribui na tarefa de educar um filho com atraso no desenvolvimento.

Quanto mais naturais e espontâneas forem as interações chamadas positivas entre os membros da família, maior será a possibilidade de que a aprendizagem ocorra e de que o convívio prazeroso se transforme em uma rotina diária.

Hoje, há inúmeros projetos destinados a esclarecer e apoiar as famílias e as pessoas com SD. Quando essas famílias se sentem atendidas, apoiadas e esclarecidas sobre as dificuldades e necessidades do filho, elas se fortalecem e podem compartilhar as experiências vividas e os conhecimentos adquiridos no convívio com a criança com SD.

Conhecer outras pessoas que passaram pelas mesmas situações conforta a família, mostra novos caminhos e, principalmente, possibilidades.

Quando a família é incluída no processo educacional e terapêutico, grandes são os progressos e efetivas as aquisições.

Em um trabalho desenvolvido por uma equipe multidisciplinar, conclui-se que, se a família não for considerada como membro efetivo do grupo, os progressos serão menores.

Você sabia que, com a melhoria das condições de vida e a maior compreensão sobre os aspectos relacionados à saúde das pessoas com SD, hoje, algumas dessas pessoas vivem além dos 50 anos?

ESCOLARIZAÇÃO

A escolarização, para qualquer criança, tem como objetivo proporcionar a aquisição de conhecimentos, ensinar aos alunos como aprendem a aprender e onde buscam as informações.

A escolarização pode ser ou não transformadora, dependendo da forma como se entende o ensino e o aluno.

Em se tratando de alunos com necessidades especiais, a educação especial, até meados da década de 1990, era a responsável por escolarizar aqueles que não obtinham progressos no ensino regular.

Dentro deste espaço institucional, eram praticamente oferecidos todos os serviços. As escolas especiais, os centros de reabilitação e as oficinas protegidas se multiplicaram, principalmente na década de 1960. A visão do deficiente era baseada no modelo médico.

Mesmo assim, segundo Fierro (1995), os objetivos eram os mesmos, pois se pretendia assegurar sua capacitação, preparando para a vida independente na sociedade, a partir de conhecimentos e habilidades. A diferença estava na prática, as técnicas eram outras e as instituições, só para deficientes. Para o autor, o elemento essencial era a homogeneidade dos alunos, e isso assegurava, de certa forma, a semelhança de nível intelectual, mesmo com diferenças cronológicas.

A contribuição que as escolas especiais deram para a educação da criança com deficiência mental é inegável, principalmente porque mostrou que toda criança pode ser educada. No entanto, mantinha-se segregado aquele que era considerado diferente e não atendia aos objetivos de tornar seus alunos autônomos. A educação protegida pelos muros, de certa forma, sinalizava os contornos do preconceito da sociedade.

A partir da década de 1990, crianças com SD começaram a frequentar classes comuns de escolas regulares.

Entre os benefícios da educação e inclusão de alunos com SD nas classes regulares sinalizados por Voivodic (2004) a partir de inúmeros trabalhos, destacamos:

- o trabalho com processos cognitivos: percepção, atenção, memória e organização de roteiros ou percursos mentais;
- o maior problema na educação das crianças com SD parece estar no Ensino Médio, onde o pensamento formal abstrato é necessário;
- as trocas deficitárias entre o sujeito e o meio, desde os primeiros anos de vida, é que podem retardar ou mesmo impossibilitar que os deficientes atinjam formas mais complexas de pensamento;
- a comunicação e a socialização das crianças com SD são duas áreas que se beneficiam com a inclusão dessas crianças;
- o êxito do processo de inclusão depende, dentre outros aspectos, das adaptações curriculares e da orientação do professor;
- crianças com SD em interação com crianças normais, na pré-escola, tiveram ganhos quanto ao desenvolvimento da linguagem, maior incorporação de regras sociais e diminuição de comportamentos agressivos. Na mesma pesquisa, verificou-se que não há prejuízo para o desenvolvimento de crianças normais que participaram das atividades;
- professores entrevistados sobre um projeto de integração em escolas da rede pública consideram a interação benéfica para os alunos com SD, pois, no convívio com a classe regular, as crianças apresentaram progressos nas áreas social, cognitiva, motora, verbal, acadêmica e emocional;
- nem sempre os educadores vêem como positivas iniciativas como esta e ainda demonstram preconceito, dúvidas e falta de ânimo nestes trabalhos;
- as pesquisas demonstram que as crianças com SD, quando frequentam escolas regulares, têm ganhos significativos no desenvolvimento social e cognitivo.

Somos ainda profundamente marcados pelo preconceito e pela dificuldade em vislumbrar um convívio saudável e produtivo com o outro, quando diferente de nós. A prática da exclusão e da segregação, que

perdurou até recentemente, traz resistências que, muitas vezes, paralisam qualquer iniciativa de inclusão.

Se, por um lado, para haver educação inclusiva são necessárias inúmeras modificações e adaptações no contexto escolar, por outro, podemos dizer que muitas barreiras para a escolarização do diferente já estão sendo removidas, mas ainda restam as menores, que, por não serem sempre visíveis, são mais difíceis de serem transpostas e mais trabalhosas de serem retiradas.

A informação e o conhecimento são, sem dúvida, os caminhos para se mudar as mentalidades.

CONCLUSÃO

Apesar de a síndrome de Down ser uma condição irreversível, em que a deficiência mental é o principal comprometimento, com o avanço dos estudos sobre esta alteração cromossômica têm-se maiores possibilidades de proporcionar a estas crianças condições mais favoráveis de desenvolvimento.

No entanto, a educação delas é um desafio complexo. A informação e o conhecimento poderão se tornar aliados importantes, tanto das famílias, quanto para aqueles que trabalham em benefício do desenvolvimento das crianças com SD.

ATIVIDADE FINAL

Procure comparar como se sentiam as famílias de crianças com SD 30 anos atrás e hoje.

Utilize como parâmetros os seguintes itens: o momento da notícia, a brincadeira, o papel da família, a escolarização, a qualidade e as expectativas de vida. Se preferir, faça duas listas, uma para o passado e outra para o presente.

Você acha que elas são diferentes? Em que sentido? Quais os aspectos que podemos dizer que se mantêm nos dois momentos? Quais aqueles que se modificaram e por quê? Procure anotá-los e, depois, discuta suas respostas em um encontro de tutoria ou, se não for possível, troque informações com seus colegas.

COMENTÁRIO

Nesta atividade não há respostas fechadas, o exercício é para pensar nos dois momentos, procurando identificar todos os fatores que atuam sobre a aceitação do diferente na sociedade. Não se esqueça do papel da mídia na atualidade.

RESUMO

Nos últimos 140 anos, o conhecimento acerca da síndrome de Down percorreu um longo e produtivo caminho. Com início na simples descrição de um conjunto de características fenotípicas, avançamos para discussões e pesquisas acerca do processo cognitivo, características de personalidade, dificuldades e peculiaridades dos portadores de SD. O avanço significativo de informações traz benefícios para aqueles que têm a síndrome, para suas famílias e para os profissionais que trabalham com eles em diferentes áreas.

INFORMAÇÃO SOBRE A PRÓXIMA AULA

Na Aula 8, vamos estudar o preconceito e o estereótipo.

LEITURA RECOMENDADA

TUNES, Elizabeth; PIANTINO, Lurdes Danely. *Cadê a Síndrome de Down que estava aqui? O gato comeu...* O programa da Lurdinha. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

Identidade, preconceito e estigma

AULA 8

Meta da aula

Apresentar os conceitos de identidade, preconceito e estigma.

objetivos

Esperamos que, após o estudo desta aula, você seja capaz de:

- reconhecer atitudes preconceituosas frente ao diferente;
- reconhecer marcas estigmatizantes;
- definir e conceituar identidade.

INTRODUÇÃO

Estamos sempre ouvindo as pessoas falarem em identidade. Pedirem para respeitar sua identidade. Mas, o que é identidade, o que podemos compreender como identidade? O que é diferença?

Como lidamos com o preconceito? Somos preconceituosos?

Vemos o estigma ou o homem por trás dele?

Estas e outras questões serão por nós trabalhadas, e desejamos que cada um de nós consiga renovar o seu olhar sobre o outro.

IDENTIDADE

(...) a identidade não é uma essência; não é um dado – seja da natureza, seja da cultura. A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável e contraditória, fragmentada, inconsciente, inacabada. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com as relações de poder (SILVA, 2000, p. 96-97).

TOMÁS TADEU DA SILVA

Professor do Programa de Pós-Graduação da Universidade do Rio Grande do Sul. É reconhecido na América Latina como um dos maiores estudiosos do currículo no Brasil.

No texto que você acabou de ler, **TOMÁS TADEU DA SILVA** apresenta a questão da identidade e da diferença da seguinte forma: A identidade é aquilo que se é, logo, a diferença é aquilo que o outro é. A identidade e a diferença encontram-se profundamente relacionadas, e é disto que nossa aula irá tratar.

Que tal iniciarmos pensando sobre o que é identidade normal? Vamos lá!

Quando, por exemplo, se elege arbitrariamente uma identidade específica como parâmetro em relação a outras identidades, o que está ocorrendo é uma normalização, ou seja, essa identidade normal desejável passa a deter grande força homogeneizadora. Esta força é diretamente proporcional a sua invisibilidade.

Por exemplo: em uma sala de aula do ensino regular a identidade que se destaca é a do aluno portador de necessidade especial. Assim, tendo como ponto de partida as oposições binárias – aquilo que é X e aquilo que não é –, fica fácil notar que cada uma das partes recebe valores distintos. Uma parte é valorizada e a outra destituída de valor.

Para aproximarmos essa situação de nossa vida cotidiana, é só pensar em como é valorizado o homem jovem, branco, bem-sucedido, urbano em contraposição à visão pouco valorizada do homem idoso, pobre e rural.



A identidade é aquilo que se é, logo, a diferença é aquilo que o outro é.

As representações são formas de se atribuir sentido. Por exemplo, as descrições que acabamos de fazer desses dois indivíduos estão ligadas às relações de poder, pois o produzem e são por ele produzidas.

A identidade e a diferença precisam ser elaboradas e reelaboradas, recebendo sentido frente ao mundo social e disputando-o, como problema social.

A representação não é um mero palco de simples registros de significado existentes, que os grupos utilizam para forjar a sua identidade e a dos outros. O que ocorre é que por meio das representações se dão as batalhas de criação e imposição de significado.

É no encontro da identidade e da sua representação que se localiza o jogo desigual do poder.

O tamanho do outro, a importância e o espaço do outro, a abordagem de um mundo que não é composto unicamente de iguais, e sim de um mundo onde alguns são videntes e outros não, alguns são ouvintes e outros não, alguns se enquadram nos padrões ditos normais e outros não, sendo estes – os outros – os diferentes, fazem com que trabalhem a identidade e a diferença como uma questão política.

Silva (2000) diz que a questão na contemporaneidade é abordar a diferença e a identidade pelo viés da política, centrar as preocupações no como se dá a produção da identidade e da diferença. Colocando-se de lado uma postura, bastante em voga no momento, que é a do **MULTICULTURALISMO**, a questão não é apelar para a tolerância em relação aos diferentes, ou para o respeito à diversidade, e sim problematizá-la. Não é somente entender que a diversidade existe, é ir além.

Uma vez que a diferença é posta de forma distante e superficial, ela é entendida como algo exótico e curioso. Na verdade, nada de diferente e inovador está ocorrendo, pois o fato é que esta não passa de uma distinta estratégia para manter a distância aquilo que traz a semente do outro.

MULTICULTURALISMO

Movimento teórico que rompe com a ideia de homogeneidade cultural e busca respostas para incorporar a pluralidade e o desafio à construção das diferenças nos espaços culturais plurais incluindo a educação.

À medida que nos aproximamos, conhecemos e problematizamos as questões do outro, do diferente. Assim começamos a preparar uma sociedade apta a compreender e a viver, de fato, um processo inclusivo.



“A identidade é formada por processos sociais. Uma vez cristalizada, é mantida, modificada ou mesmo remodelada pelas relações sociais” (LUCKMANN, 2003, p. 228).

ATIVIDADE



1. Leia o texto retirado da reportagem “A Escola que é de todas as crianças”, da jornalista Meire Cavalcante, que pode ser encontrada na revista *Nova Escola* – Ano XX – nº 182, da Editora Abril.

Vamos jogar o rola-bola, turma? A pergunta da professora provocou um sorriso que iluminou o rosto do pequeno Alexandre Moreira Reis Junior, de 8 anos, aluno da 1ª série da Escola Viva, em Cotia (SP). As crianças apressadas logo formaram um círculo. Mesmo com tanta euforia, elas tomaram cuidado para deixar no círculo de amigos um espaço para Junior. Ele tem paralisia cerebral e não pode andar. Por isso, depende de ajuda para tudo. Círculo formado, a brincadeira não começa enquanto Junior não é acomodado – e ninguém tem pressa. Feito isso, a professora Rianete Bezerra da Silva inicia a brincadeira. Enquanto um rola a bola para o outro, Junior participa de verdade. Quando ele não consegue se movimentar, o amigo ao lado ajuda. Se ele não vê a bola por perto, todos avisam. E Junior é todo sorrisos. “Quando planejo as aulas e brincadeiras, sempre penso em estratégias para que o Junior participe”, afirma Rianete.

A partir do conteúdo estudado, verifique qual a identidade invisível, explique o que isso significa. E aproxime a postura da professora Rianete à proposta de Tomás Tadeu da Silva no que diz respeito à diversidade.

COMENTÁRIO

Todos ganham com a escola inclusiva. As crianças percebem como é importante respeitar e observar as necessidades do outro. As crianças crescem e se transformam trabalhando as diferenças, trabalho que ajuda na construção de um mundo apto a acolher o outro como outro, um mundo de homens capazes de deixar que o outro seja diferente de mim tal como sou diferente do outro.

Se você não encontrou dificuldades em executar a atividade proposta e sente que até aqui tudo vai bem, vamos em frente!

PRECONCEITO

O *Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa* define preconceito como conceito antecipado e sem fundamento razoável; opinião formada sem ponderação; superstição; convencionalismo.

O preconceito é tão velho quanto a humanidade e, por essa razão, tão difícil de ser erradicado. Qualquer grupo social pode ser alvo do preconceito. Ele é constituído por três elementos: primeiro, sua base cognitiva – os **ESTEREÓTIPOS**; segundo, seu componente afetivo – os sentimentos negativos em relação a um grupo; e o terceiro componente é o comportamental – as ações e atitudes.

O psicólogo americano **GORDON WILLARD ALLPORT**, em 1954, escreveu *A natureza do preconceito*, onde traçou as linhas fundamentais que definem a análise do preconceito como uma atitude negativa em relação a um grupo, como uma atitude hostil contra um indivíduo, simplesmente porque ele pertencia a um grupo socialmente desvalorizado.

Allport nasceu nos Estados Unidos da América (EUA) e viu surgir na década de 1950 o Movimento pelos Direitos Civis dos Negros, que buscava quebrar o poder da supremacia branca, e derrubar, mais que o preconceito, o racismo contra os negros.

ESTEREÓTIPO

São imagens em relação a uma categoria utilizada pelo preconceito. São identificados pelos psicólogos contemporâneos como base cognitiva do preconceito.

**GORDON ALLPORT
(1897-1967)**

Psicólogo nascido em Indiana, EUA, notabilizou-se por seus estudos sobre a teoria da personalidade. Defendia a idéia de que o contato era uma forma de reduzir o preconceito.

AGNES HELLER

Nasceu em 1929 em Budapeste. Filósofa seguidora de Georg Lukács. Estudou a relação entre a ética e a sociedade. Publicou seu primeiro livro em 1956, *A Ética de Techernichevski*.

EUGENIA

Termo criado por Francis Galton (1822-1911). Estudos dos agentes sob controle social que podem melhorar ou empobrecer as qualidades sociais das futuras gerações, seja física ou mentalmente.

Allport compreendia o preconceito como um fenômeno histórico e difuso. E entendia que as crenças eram um dos componentes deste fenômeno, e que essas eram sempre estereótipos negativos. Em sua obra, o autor referia-se ao ato de estereotipar como sendo fruto da “lei do menor esforço”.

Para Allport, o contato era uma forma de reduzir o preconceito.

Já a noção de preconceito trabalhada pela escritora **AGNES HELLER** (2000) possui um enfoque distinto. Para ela, trata-se de uma categoria do comportamento cotidiano, uma categoria que serve para consolidar e manter a estabilidade e a coesão de uma dada integração social, internamente ameaçada. Aponta que o preconceito é geralmente um produto das classes dominantes, pois essas classes desejam manter a coesão de uma estrutura que as beneficia.

Compreendia que o preconceito reduzia as alternativas do indivíduo. Que os homens são responsáveis por seus preconceitos. Que a decisão pelo preconceito é o caminho fácil, que na verdade devemos nos despojar do que crê a multidão, devemos tentar entender o diferente.

Heller viveu o terror de um mundo que teve de lutar contra as mais terríveis idéias de **EUGENIA**, um período (Segunda Guerra Mundial – 50 milhões de mortos) de fortes preconceitos religiosos e raciais.

Heller se contrapõe a Allport por não entender, como ele, que há duas possibilidades de caráter: o carregado de preconceito e o tolerante, uma vez que ela não enxerga o preconceito como questão de caráter. Heller se opõe à idéia da tolerância como um ideal de comportamento, pois crê que a tolerância é um simples princípio do liberalismo. As idéias tolerantes são passivas. Para Heller, só conseguiremos nos libertar do preconceito se correremos o risco de errar, de pensarmos individualmente, de reconquistarmos a liberdade de escolha, se abandonarmos a tranquilidade do coletivo. Para que o homem se livre do preconceito, é necessário que ele assuma o risco do erro.



“Só poderemos nos libertar dos preconceitos se assumirmos o risco do erro e se abandonarmos – juntamente com a ‘infalibilidade’ sem riscos – a não menos tranqüila carência de individualidade” (HELLER, 2000, p. 63).



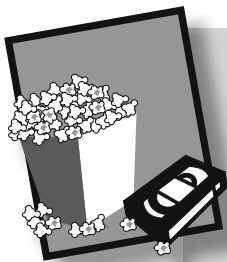
2. Antes de conhecer mais sobre os assuntos propostos, pare e pense. Você já se deu conta de como a nossa sociedade está impregnada de visões preconceituosas, de quantos estereótipos fazemos uso quando nos encontramos frente ao desconhecido?

Procure destacar no texto as linhas gerais das teorias sobre preconceito de Allport e Heller. Ao executar esta tarefa, você estará se apropriando dos conceitos elaborados por estes importantes teóricos que nortearão seus estudos acerca das questões relativas ao tema do preconceito.

[illegible]

Allport definiu o preconceito como uma atitude negativa em relação a um grupo, uma atitude hostil contra um indivíduo, simplesmente, porque ele pertencia a um grupo socialmente desvalorizado. Enxergava no contato uma forma de se reduzir preconceito. Acreditava no caráter tolerante como contrário ao preconceito. Já Heller entendia que, para o homem se liberar do preconceito, é fundamental que corra risco, que não se prenda ao conhecido.

CEDERJ 121



GENOCÍDIO

Assassinato deliberado de pessoas motivado por diferenças étnicas, religiosas e políticas.

MOMENTO PIPOCA

Procure nas locadoras de sua cidade o filme *Hotel Ruanda*. Trata-se de um filme acerca do GENOCÍDIO ocorrido em Ruanda, África, na década de 1990, quando cerca de um milhão de pessoas foram mortas em um massacre que durou cem dias. A atualidade e a inacreditável barbárie dos acontecimentos tratados nesse filme decerto lhe farão pensar em até onde os homens podem chegar quando movidos pelo preconceito.

Título original: *Hotel Rwanda*.

Gênero: Drama.

Ano de lançamento: 2004.

ESTIGMA

Os gregos (...) criaram o termo estigma para se referirem a sinais corporais com os quais se procurava evidenciar alguma coisa de extraordinário ou mau sobre o status de quem os apresentava (GOFFMAN, 1988, p. 7).

Atualmente, o termo é amplamente usado de maneira um tanto semelhante ao sentido literal original, porém é mais aplicado à própria desgraça do que à sua evidência corporal (GOFFMAN, 1988, p. 7).

O estigma pode ser definido como um atributo que lança um descrédito profundo. **ERVING GOFFMAN** vai além e diz que o estigma é uma marca ou um sinal que revela desordem física ou moral, pois ele abrange a relação que se estabelece entre um atributo e um estereótipo social.

Segundo Goffman, podemos entender os normais como o grupo de pessoas que se enquadram, que não divergem das expectativas normativas, ou seja, que correspondem plenamente à categoria em que são classificados. Para um normal, a percepção de um indivíduo estigmatizado vem acompanhada de uma reação de defesa, pois esta percepção funciona como se o indivíduo estigmatizado fosse o culpado por pertencer a essa categoria.

A questão do estigma como trata Goffman surge do não-acolhimento das expectativas do grupo social e das diferenças com relação aos padrões. Assim surge o rótulo. Esse rótulo é fruto das concepções do grupo que qualifica as pessoas de acordo com suas expectativas, na

ERVING GOFFMAN (1922-1982)

Sociólogo existencialista nascido no Canadá. Também escreveu *Prisões, manicômios e conventos*, em 1961.

busca de manter aquilo que entende por integridade do ambiente social. Ocorre que, quando se avalia se uma pessoa pode ou não pertencer a um determinado grupo, destacam-se características que a enquadrem nele. Se ela não se encaixa no grupo em questão, passa a ser vista de forma segmentada e depreciativa.

É na relação de alteridade que se estabelece a identidade dos indivíduos, e dessa identidade surge sua carreira moral.

As pessoas que têm um estigma particular tendem a ter experiências semelhantes de aprendizagem relativa à sua condição e a sofrer mudanças semelhantes na concepção do eu – uma “carreira moral” semelhante, que não é só causa como efeito do compromisso com uma seqüência semelhante de ajustamentos pessoais (GOFFMAN, 1988, p. 41).

A presença do estigma isola o estigmatizado até que este venha a conhecer outros que partilhem como ele do mesmo estigma e, entre eles, se sinta em casa.

Goffman, em *Estigma*, apresenta diversos depoimentos. Veja, a seguir, o depoimento de um estigmatizado ao se deparar com outros iguais.

Quando Tommy chegou na clínica pela primeira vez, havia ali dois meninos, ambos sem uma das orelhas por um defeito congênito. Quando Tommy os viu levou vagarosamente a mão direita à sua orelha defeituosa e, com os olhos muito abertos, disse a seu pai: “Há outro menino com uma orelha igual à minha” (GOFFMAN, 1988, p. 45).

Os indivíduos estigmatizados jamais sabem como serão recebidos pelos normais quando ocorrem encontros mistos. Eles estão sempre inseguros a respeito desses momentos, vivendo as incertezas sobre que categorias serão colocados.

Entre os estigmatizados há os desacreditados – aqueles que assumem que as suas características distintivas já são conhecidas ou serão imediatamente – e os desacreditáveis – aqueles cujas características estigmatizantes não são nem conhecidas pelos presentes nem imediatamente perceptíveis por eles. Os desacreditados possuem características sociológicas comuns, pois são indivíduos que poderiam facilmente ser percebidos na relação social quotidiana, porque possuem um traço que pode se impor à atenção daqueles que encontram, destruindo, assim, a possibilidade de atenção para outros atributos seus.

Vamos refletir:

Você já percebeu como é comum vermos pessoas falando com cegos aos berros? São cegos, não surdos, mas comumente agregamos a um estigma marcas estigmatizantes de outro; ou seja, tratamos cegos como se surdos também fossem.

Com frequência, os paralisados cerebrais são tratados como se tivessem um *deficit* cognitivo. Estas associações ocorrem basicamente em virtude das marcas que pensamos reconhecer como sendo marcas estigmatizantes, ligadas aos portadores de deficiência mental.

Ao fim de seu livro *Estigma*, Goffman conclui que o normal e o estigmatizado não são pessoas e sim pontos de vista.

Como conclusão, posso repetir que o estigma envolve não tanto um conjunto de indivíduos concretos que podem ser divididos em duas pilhas, a de estigmatizados e a de normais, quando um processo social de dois papéis no qual cada indivíduo participa de ambos, pelo menos em algumas conexões e em algumas fases da vida. O normal e o estigmatizado não são pessoas, e sim perspectivas que são geradas em situações sociais durante os contatos mistos, em virtude de normas não cumpridas que provavelmente atuam sobre o encontro (GOFFMAN, 1988).

ATIVIDADE FINAL

Com a leitura desta aula concluída, aproveite os conceitos recém-adquiridos e analise criticamente a matéria abaixo, procurando relacioná-la ao que trabalhamos acerca de preconceito e estigma. Trata-se de uma reportagem escrita pela jornalista Cláudia Lamego, publicada no caderno O País, do jornal *O Globo*, em 24 de janeiro de 2006.

As desculpas de Frossard

Deputada não explicou por que escreveu relatório com texto discriminatório

“Ninguém pode ser obrigado a suportar a doença e a deformidade alheias”, escreveu a deputada federal Denise Frossard (PPS-RJ) no relatório de um projeto de lei, ainda não votado pela Câmara, que estabelece como crime a discriminação a doentes e portadores de deficiência. (...) Em encontro na Associação dos Amigos dos Deficientes Físicos do Rio de Janeiro, (...) pediu desculpas (...).

No relatório, Frossard escreveu: “A repulsa à doença é instintiva no ser humano. Poucas pessoas sentem prazer em apertar a mão de uma portadora de lepra ou de Aids. (...) A discriminação é válida quando se trata de doença contagiosa ou de epidemia que coloca em risco a vida e a saúde da comunidade.”

COMENTÁRIO

Muito ainda há para ser trabalhado em prol de uma sociedade que não discrimine homens pela cor de sua pele, que não os tache pela religião que professam, que não os queira isolar pelas doenças que portam ou por esta ou aquela necessidade especial que apresentem.

RESUMO

As questões que se referem à identidade, o peso dos estereótipos e os estigmatizados continuam em pauta na modernidade. Vamos incluir? Será através do contato, como aponta Allport, que iremos superar as atitudes discriminatórias, o racismo e a fobia ao diferente? Quem sabe devamos abrir nossos ouvidos à fala de Agnes Heller e nos mantermos receptivos ao novo, prontos a correr riscos? Como diz Goffman, o estigma depositado sobre este ou aquele homem é fruto de um ponto de vista.

O acima exposto nos alerta sobre a necessidade do homem de nossos dias estar predisposto a um novo olhar sobre o homem.

INFORMAÇÃO SOBRE A PRÓXIMA AULA

Na próxima aula, você estudará as questões relativas à interação professor/aluno.

LEITURA RECOMENDADA

HOSSEINI, Khaled. *O caçador de pipas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

O livro conta a história de Hassan e Amir, dois meninos que cresceram juntos como seus pais. Meninos de etnias diferentes, sociedades e religiões diferentes. Uma história sobre um Afeganistão oprimido e destruído pelo regime do Talibã, uma história sobre o peso do preconceito.

Interação professor/aluno

AULA 9

Meta da aula

Apresentar a importância da interação professor/aluno no processo de ensino e aprendizagem.

Ao final desta aula, esperamos que você seja capaz de:

- avaliar a importância da interação professor/aluno;
- reconhecer os diferentes enfoques teóricos sobre o tema;
- identificar a influência dessas teorias na construção do conhecimento.

INTRODUÇÃO

Atualmente, a análise das relações estabelecidas no contexto escolar coloca o foco na importância da interação professor/aluno. Essa perspectiva percorreu, na história, diferentes tipos de enquadramento, isto é, em cada momento, ela procurava desvendar quais seriam as melhores formas de se obter um ensino eficaz.

Nesta aula, você conhecerá as diferentes formas de se entender a dinâmica da interação professor/aluno e qual o papel do professor na orientação das atividades construtivas dos alunos.

Deve ser esclarecido que as relações no contexto escolar e/ou no de sala de aula tanto dizem respeito aos alunos com necessidades educacionais especiais como a quaisquer outros alunos.

UM POUCO DE HISTÓRIA

A preocupação em definir e medir a eficácia docente esteve presente em diferentes momentos da história da pesquisa educativa. Coll e Solé (1996) serão os autores que nos ajudarão nesta retrospectiva histórica.

Inicialmente, o ensino eficaz estava ligado diretamente a determinados traços e características da personalidade dos docentes. Os estudos que procuravam identificar as características pessoais do professor relacionavam determinadas atitudes e traços de personalidade (parcial/justo, desorganizado/metódico, estereotipado/original, dentre outros) com sua competência docente. Dois principais obstáculos prejudicaram esse tipo de trabalho. O primeiro diz respeito às relações causais entre determinadas características do professor e os bons resultados por parte dos alunos, sem levar em consideração o que realmente ocorre entre um e outro durante a situação educativa, isto é, sem levar em conta a interação que ocorre entre eles. O segundo obstáculo diz respeito à psicologia das **ATTITUDES**, que defende certa estabilidade dos traços de personalidade dos professores, independentemente do contexto em que as atividades se desenvolvam.

ATTITUDES

São sentimentos pró ou contra pessoas e coisas com quem entramos em contato. Em cada momento da história, o estudo das atitudes tem recebido atenção especial por parte dos psicólogos.

O momento seguinte dos estudos, marcado pelo desprestígio da psicologia das aptidões e pela procura por saber o que realmente acontece em sala de aula, levou a conceituar a eficácia docente como a possibilidade de se utilizarem métodos de ensino eficazes. Mais tarde, com as informações das pesquisas, percebeu-se que não é possível generalizar os resultados obtidos nessa linha de procedimentos, pois há diversos problemas com esses trabalhos, dentre eles, as inúmeras dimensões de

métodos de ensino, as dificuldades de operacionalização, o controle das variáveis que acontecem em sala de aula, a medida dos resultados de aprendizagem dos alunos e a constituição dos grupos de alunos.

Outro aspecto que Coll e Solé (1996) destacam é que podem ser observadas diferenças, como o efeito de diversos métodos de ensino.

Portanto, a dinâmica dos processos de ensino e aprendizagem não pode ser reduzida à pura questão de método. Com isso, a atenção que era dada às características do professor e aos métodos adotados é deslocada para o que acontece efetivamente em sala de aula. Isso foi observado no final da década de 1950 e teve duas principais repercussões: a importância das interações entre os atores da situação educativa e as de ordem metodológica.

Com a necessidade de desvendar o que realmente acontecia nesse espaço escolar, novos instrumentos de observação foram desenvolvidos. A denominação geral que se dá a eles é sistemas de categorias.

Esses sistemas surgem como marco na tradição da investigação educativa, que privilegia a busca de relações entre as variáveis relativas ao processo de ensino, informando sobre o comportamento do professor, do aluno e sobre as interações entre eles e o nível dos resultados dos objetivos educativos por parte dos alunos. Assim, trata-se de saber se a maneira de ensinar está relacionada com os resultados obtidos pelos alunos, de modo que seja possível mostrar que certas formas de ensino são melhores que outras.

Os sistemas de categorias aparecem como instrumentos capazes de descrever o que ocorre em sala de aula, de forma objetiva. Nesses sistemas são codificados os comportamentos verbais e não-verbais do professor e dos alunos em uma série de categorias preestabelecidas que são posteriormente analisadas.

A partir de uma teoria, conceito ou noção que se considera relevante sobre o que ocorre ou deveria ocorrer em aula, estabelece-se um número determinado de categorias. Uma pessoa, treinada adequadamente, faz a tarefa de observador, codificando os eventos que acontecem em sala de aula na categoria correspondente ao sistema, atendendo a uma unidade estabelecida (por exemplo: a cada minuto registram-se os comportamentos observados). A decodificação é processo inverso: interpretam-se os dados, considerando uma configuração global e os pressupostos teóricos, implícitos e explícitos, que foram utilizados para

CONDUTISMO

É uma filosofia, um sistema geral de princípios, opiniões e idéias sobre o homem e sua atividade. Os psicólogos condutistas sustentam que a conduta é objeto de estudo da Psicologia. Enquanto Watson (1924) identifica a conduta como aquilo que o organismo faz, Skinner e colaboradores a definem como a interação entre o indivíduo e seu meio, ampliando o panorama da conduta, abrindo caminho para os chamados eventos privados, ao estudo da linguagem e da personalidade (DEL RIO, 1996).

NED FLANDERS (1918 -)

Químico e engenheiro elétrico. Mudou de interesse acadêmico, tornou-se Ph.D. em Psicologia Educacional. Dedicou-se ao estudo sobre a eficácia de ensino e desenvolveu um sistema conhecido como Sistema de Flanders, que se tornou referência na área. Aposentou-se na década de noventa na Califórnia.

estabelecer as categorias. Com o tempo, esses sistemas de categorias foram ficando cada vez mais refinados e objetivos, procurando reduzir o caráter subjetivo do observador. Nessa época, o **CONDUTISMO** tem um forte reflexo na operacionalização desses princípios de objetividade.

Desta forma, pôde-se perceber que o sistema de categorias referia-se exclusivamente a comportamentos observáveis exibidos pelo professor e pelos alunos, ignorando completamente os aspectos intencionais da conduta e qualquer processo interno que não fosse observável.

FLANDERS (citado por Montero, 1996) destaca dois estilos de ensino: o direto e o indireto. Comportamentos do professor, como aceitar os sentimentos dos alunos, elogiar ou estimular, aceitar ou fazer uso das idéias deles e fazer perguntas podem ser considerados como exemplos de influência indireta. Fazer palestras, dar instruções, criticar ou justificar sua autoridade são comportamentos que caracterizam a influência direta. Seus estudos mostram que os professores que utilizam estilos de ensino indireto produzem níveis de aprendizagem mais elevados por parte dos alunos do que aqueles que usam modelos diretos.

A constatação de que há inúmeras variações de condutas dos professores e a necessidade de relacionar estes comportamentos com os resultados de objetivos cognitivos e comportamentais levaram à elaboração de muitos instrumentos de observação, cada vez mais sofisticados.

As críticas feitas a este sistema de categorias como instrumentos eficazes no estudo da análise da interação professor/aluno apontam para limitações óbvias, destacadas a seguir.

O paradigma da pesquisa educativa processo/produto, que é aceito por estes sistemas, defende uma relação direta entre o comportamento do professor, sua forma de ensinar e os resultados dos alunos. Nesse modelo, podemos assinalar que nem sempre são definidos com clareza o que se entende por resultados dos alunos, que tipo de aprendizagem se espera que eles tenham e como devem usar o conhecimento alcançado para enfrentar situações que desconhecem.

Embora muitas vezes possa existir uma simples correlação entre o comportamento do professor e os resultados dos objetivos educacionais, não podemos assegurar que estas correlações sejam uma relação causal. Além disso, ao utilizar os sistemas de categorias, observando uma série de comportamentos previamente definidos, sacrificamos a possibilidade de captar a dinâmica real da sala de aula.

Também devemos notar que os sistemas de categorias não registram propriamente a interação professor/aluno, mas se ocupam de efetivar um inventário de seus comportamentos.

Conceituar interação educacional, segundo Coll e Solé (1996), evoca situações em que os protagonistas atuam simultânea e reciprocamente em um contexto previamente determinado, em torno de uma tarefa ou conteúdo de aprendizagem, para alcançar objetivos mais ou menos definidos. Não podemos estudar, no entanto, por meio de sistemas de categorias, os principais aspectos inerentes à interação educativa, que são os componentes intencionais, contextuais e comunicativos.

Outras críticas, somadas às anteriores, mostram que as relações causais entre o comportamento do professor e o resultado acadêmico dos alunos nem sempre são claras o suficiente. Entretanto, não se pode rejeitar totalmente o sistema de categorias e, principalmente, deve-se estar atento para três questões importantes.

1ª: deve-se levar em conta o nível de aprendizagem e a característica dos alunos, além de outros fatores do contexto;

2ª: a aprendizagem escolar é sensível à quantidade de tempo que os alunos dedicam às tarefas acadêmicas;

3ª: os alunos aprendem mais quando os professores estruturam o novo conteúdo a ser assimilado, ajudando seus alunos a relacionar o conteúdo com aquilo que já sabem, controlando as realizações e proporcionando as correções necessárias, de forma individual ou coletiva.

Os autores Coll e Solé (1996) encerram a retrospectiva histórica acerca do estudo da interação professor/aluno, destacando que ainda buscamos explicações para entender como determinados comportamentos do professor produzem determinados resultados nos alunos. Essas explicações, segundo os autores, só poderão ser encontradas quando considerarmos os processos psicológicos implicados na aquisição de conhecimentos por parte dos alunos, processos estes que não podem ser observados nos sistemas de categorias.

Portanto, a análise da interação professor/aluno, a partir deste momento, recebe uma nova conceituação.



ATIVIDADE

1. Com base no conteúdo estudado até aqui, imagine uma situação em sala de aula onde o professor:

1.a. não leve em conta o nível de aprendizagem e as características dos alunos;

1.b. ensine um tema pela primeira vez, isto é, os alunos estão tendo apenas aquelas informações transmitidas pelo professor;

1.c. não ajude os alunos a relacionar o conteúdo com aquilo que já sabem e nem possibilita interações de forma a serem possíveis correções, caso sejam necessárias.

Considerando esses três itens, procure descrever como seria uma aula dentro deste contexto e como se daria a interação professor/aluno. Depois disso, discuta, em um encontro com seu tutor, a situação criada ou citada e suas observações.

COMENTÁRIO

Em primeiro lugar, a partir do conteúdo estudado, esses três aspectos são justamente o inverso daqueles destacados como importantes na interação professor/aluno.

Se você respondeu que a aula do hipotético professor tem mais características de palestra do que de aula, e que não há, pelo menos aparentemente, interação entre os alunos, então você está no caminho certo.

Se disse também que o professor não pode regular seu nível de explicação, segundo as dúvidas dos alunos, porque, se não existe interação entre eles, não há como saber se esses alunos entenderam o que foi explicado, mais uma vez você está correto.

Ainda podemos dizer que, quando o professor não relaciona aquilo que seus alunos já sabem com aquilo que estão aprendendo, ele deixa de utilizar um recurso valioso na aprendizagem, que é a ancoragem de conteúdos.

Se você, ao fazer a atividade, considerou os aspectos anteriores ou se aproximou deles, entendeu que a postura do professor pode ser facilitadora ou dificultadora no processo ensino-aprendizagem. Caso suas observações não tenham sequer se aproximado dos aspectos levantados, é importante que você reveja, neste momento, o conteúdo desta aula.

INTERAÇÃO PROFESSOR/ALUNO: NOVOS CONCEITOS



Após algumas décadas de estudo da interação professor/aluno sob o enfoque da eficácia docente e da objetividade na categorização de comportamentos, o interesse foi deslocado para o processo de interação e para os fatores de diferentes naturezas que ali convergem. Esta é a configuração teórica apontada por Coll e Solé (1996).

Os autores destacam duas coordenadas teóricas nessa configuração: a atividade construtiva dos alunos na aprendizagem escolar e a forma de entender o papel do professor na organização, manutenção e orientação da atividade construtiva dos alunos.

Lembre-se de que estamos nos referindo a todas as formas de interação no contexto escolar, tanto junto àqueles que precisam de uma atenção diferenciada quanto junto a todos os demais alunos.

Atividade construtiva do aluno

Até a década de 1950, acreditava-se que o ser humano poderia ser facilmente modelado e dirigido. Depois desta data, tem início progressivamente a idéia de que o ser humano seleciona, assimila, processa e confere significação aos estímulos a às configurações desses estímulos.

Quando se adota essa perspectiva, do ponto de vista educativo, supõe-se uma maneira radical de entender o processo de ensino e aprendizagem, pois, diferentemente da concepção tradicional – que acreditava que o aluno aprendia de acordo com o comportamento do professor e da metodologia de ensino adotada –, agora tem destaque o que traz o próprio aluno para o processo de ensino. Wittrock (1986) cita alguns destes elementos:

Conhecimentos; capacidades; destrezas prévias; percepção da escola; do professor e de suas atuações; expectativas e atitudes diante do ensino; a escola e o professor; motivações; interesses, crenças e atribuições, entre outras (citado por Coll e Solé, 1996, p. 287).

Dessa forma, a atividade construtiva do aluno surge como um elemento mediador entre a influência educativa do professor e os resultados da aprendizagem. Nessa perspectiva, o estudo da interação professor/aluno não fica mais limitado à relação que se fazia entre o comportamento do professor e o resultado da aprendizagem.

Um aspecto que Coll e Solé (1996) destacam, quando abordam esse tema, é o de que “a construção do conhecimento não deve ser entendida como uma empresa estritamente individual” (p. 287). Os autores explicam que uma coisa é afirmar que o aluno constrói o conhecimento, e outra – bem diferente – é dizer que ele o faz na solidão, sem a influência decisiva que o professor tem sobre esse processo e sem a carga social que os conteúdos escolares sempre trazem.

Isso pode ser explicado de várias formas. Primeiro, porque os alunos não constroem significados acerca de um conteúdo qualquer, pois quase todos os conteúdos escolares são “formas culturais já construídas, já elaboradas em nível social” (p. 287). A aprendizagem dos conteúdos pressupõe uma atividade construtiva no sentido de que “os alunos devem assimilá-los, apropriando-se deles, atribuindo-lhes um conjunto de significações que vão além da simples recepção passiva” (p. 287).

No entanto, os conteúdos da aprendizagem escolar não são apenas objetos do conhecimento complexo ou não; “são produtos da atividade e do conhecimento humano, marcados social e culturalmente”(p. 288), de forma que a atividade construtiva que os alunos exercitam está condicionada por estas marcas e, quando relacionada aos conteúdos escolares, aparecem “totalmente imersa na trama de uma atividade social coletiva que supera amplamente o âmbito do estritamente individual” (p. 288).

Em segundo lugar, de acordo com os autores, o verdadeiro papel do professor consiste em “agir como intermediário entre os conteúdos da aprendizagem e a atividade construtiva que os alunos exercitam para assimilá-los” (p. 288).

É o professor quem determina, em grande parte pela forma como atua, que a atividade do aluno siga em uma ou outra direção, que seja mais ou menos construtiva e que gere algumas aprendizagens determinadas. O grande esforço que deve ser feito na análise da interação professor/aluno é compreender como se exerce a influência educativa e como o professor consegue influir na atividade construtiva do aluno, no sentido de promovê-la e orientá-la, para ajudá-lo a assimilar os conteúdos escolares.

ATIVIDADE



2. Sob o ponto de vista de um professor, analise a seguinte frase, com base no conteúdo estudado:

“A construção do conhecimento não deve ser entendida como uma empresa estritamente individual”.

Ao término da atividade, se possível, discuta os aspectos levantados em sua análise com outro colega do curso e procure verificar se vocês elegeram itens em comum ou se as duas discussões são complementares.

Leve o tema para os encontros com seu tutor e procure vislumbrá-lo em situações reais de aprendizagem.

COMENTÁRIO

Você pode ter eleito os seguintes itens:

- o ser humano assimila, processa e confere significações aos estímulos e às configurações desses estímulos;
- o aluno, na perspectiva adotada, traz para o processo de ensino conhecimentos prévios, capacidades e destrezas, assim como expectativas diante do professor e da escola; ele tem também motivações, interesses e crenças particulares;

- o aluno constrói o conhecimento, mas não o faz de maneira solitária, pois o professor tem influência decisiva sobre o processo;
 - os alunos não constroem seus conhecimentos a partir de um conteúdo qualquer, já que os conteúdos escolares são formas culturais previamente construídas e elaboradas em nível social;
 - o aluno atribui um conjunto de significações que vão além da simples recepção passiva;
 - é o professor quem determina, em grande parte pela forma como atua, que a atividade do aluno seja mais ou menos construtiva ou que gere algumas aprendizagens determinadas.
- Se você relacionou a maioria desses itens, entendeu perfeitamente o conteúdo. Caso contrário, se não conseguiu perceber o desempenho do aluno frente aos conteúdos escolares, seria aconselhável reler o texto e procurar anotar os pontos mais relevantes.

Zona de Desenvolvimento Proximal

Na análise da interação professor/aluno, as propostas de Vygotsky situam de forma clara a atividade construtiva do aluno na trama de relações sociais e interpessoais.

Para Vygotsky, a educação é uma das fontes mais importantes do **DESENVOLVIMENTO ONTOGENÉTICO** do ser humano. Para o autor, o desenvolvimento, desde o nascimento até a morte, é muito mais um produto do que um requisito da aprendizagem e da educação. Produto principalmente das interações que se estabelecem entre o sujeito que aprende e os agentes mediadores da cultura (professores, pais, educadores, dentre outros).

O desenvolvimento do ser humano, segundo Vygotsky, se dá de fora para dentro. Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes. Primeiro no nível social – entre as pessoas (interpsicológica) e; depois no nível individual – no interior da criança (intrapsicológica). Assim, formam-se os **PROCESSOS PSICOLÓGICOS SUPERIORES**.

Considerando ainda o desenvolvimento como um produto das interações entre sujeito e agentes mediadores da cultura, a educação é, para o autor, uma força impulsionadora e criadora desse desenvolvimento. É principalmente nas interações com os adultos que a criança reconstrói, de maneira individual, sua interiorização. Dessa forma, a educação, vinculada à interação e à capacidade de criar o desenvolvi-

DESENVOLVIMENTO ONTOGENÉTICO

Diz respeito às transformações sofridas pelo indivíduo desde a fecundação até o ser completo.

Exemplos de **PROCESSOS PSICOLÓGICOS SUPERIORES**:

desenvolvimento da linguagem, atenção, memória, raciocínio, formação de conceitos.

mento, possibilitará o processo de interiorização. O autor reúne essas idéias quando define zona de desenvolvimento proximal como

A distância entre o nível real de desenvolvimento pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado por meio da resolução de um problema, sob a orientação de um adulto ou em colaboração com outro companheiro mais capaz (VYGOTSKY, 1991, p. 97).

Entende-se por desenvolvimento a solução de problemas, pela criança, de forma mais independente. Nas palavras de Vygotsky, “o nível de desenvolvimento real de uma criança define funções que já amadureceram, ou seja, os produtos finais do desenvolvimento” (p. 97). Isto significa que quando uma criança faz alguma coisa de forma independente, as funções para fazer tal coisa já amadureceram nela. A zona de desenvolvimento proximal, portanto, “define aquelas funções que não amadureceram, mas que estão em processo de maturação” (p. 97). Vygotsky chama essas funções de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento. Enquanto a zona de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente. A zona de desenvolvimento proximal provê os educadores de um instrumento que auxilia o entendimento do curso interno do desenvolvimento. Ela permite “delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento propiciando o acesso (...) ao que foi atingido (...) àquilo que está em processo de maturação” (p. 98).

A zona de desenvolvimento potencial, por outro lado, deve ser entendida como a capacidade de desempenhar tarefas com a ajuda de adultos ou de companheiros mais capazes. Há tarefas e ações que a criança não é capaz de realizar sozinha. Entretanto, se alguém lhe der instruções, fizer demonstrações ou oferecer auxílio durante a execução da tarefa, a criança conseguirá realizá-la. O simples fato de observar uma criança mais velha fazendo uma atividade poderá ajudá-la a atingir um resultado melhor.

No entanto, é preciso ter em mente que não é qualquer indivíduo que pode, a partir da ajuda do outro, realizar qualquer tarefa. A possibilidade de se beneficiar da ajuda de outra pessoa vai ocorrer num determinado nível de desenvolvimento, não antes dele.

Com este entendimento, uma criança de cinco anos, por exemplo, pode ser capaz de lidar com objetos de forma a empilhá-los corretamente, enquanto outra mais nova não consegue fazê-lo sozinha, mas pode conseguir realizar a tarefa se tiver a assistência de alguém. Uma terceira criança de um ano de idade não poderá fazer essa atividade nem mesmo com a ajuda de outro. Foi a partir dos dois níveis de desenvolvimento, o real e o potencial, que Vygotsky definiu a zona de desenvolvimento proximal (ZDP).

É a partir da compreensão de ZDP que Vygotsky propõe: “o bom aprendizado é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento” (p. 101). O aspecto essencial do aprendizado, segundo o autor, é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal, isto é, ele desperta “vários processos internos de desenvolvimento” que serão capazes de operar quando a criança interage com pessoas e seu ambiente ou em “cooperação com seus companheiros” (p. 101).

No que diz respeito à interação professor/aluno, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e “põe em movimento os processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer” (p. 101).

Para Vygotsky,

os processos de desenvolvimento não coincidem com os processos de aprendizado, ou melhor, o processo de desenvolvimento progride de uma forma mais lenta e atrás do processo de aprendizado. Desta seqüência resultam as zonas de desenvolvimento proximal (p. 101).

O aprendizado das crianças, segundo o autor, começa muito antes de elas freqüentarem a escola. Qualquer situação de aprendizagem na escola tem sempre uma história prévia. Por exemplo, quando as crianças começam a estudar Matemática na escola, elas já tiveram algumas experiências com quantidade anteriormente. De alguma forma elas lidaram com a adição, a subtração, a divisão e outras operações. “O aprendizado e o desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia da vida da criança” (p. 95).

Se o aprendizado impulsiona o desenvolvimento, então, segundo **MARTA KOHL OLIVEIRA** (1995), “a escola tem um papel essencial na construção do ser psicológico adulto dos indivíduos que vivem em sociedades escolarizadas” (p. 61). Assim, ao conhecer o nível de desenvolvimento dos

MARTA KOHL DE OLIVEIRA

Pedagoga, doutora em Psicologia e professora na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP).

alunos, a escola poderá dirigir o ensino “não para etapas intelectuais já alcançadas, mas para estágios de desenvolvimento ainda não incorporados (...) funcionando como motor de novas conquistas psicológicas” (p. 62).

O processo de ensino e aprendizagem na escola deve ser construído tomando como ponto de partida o desenvolvimento real da criança e, como ponto de chegada, os objetivos estabelecidos pela escola, adequados à idade dos alunos e ao nível de conhecimento de cada grupo de crianças. Esse trajeto deve ser norteado pelas possibilidades das crianças, isto é, pelo seu nível de desenvolvimento potencial. Um exemplo disso é ensinar um tema que aborde aves e insetos para crianças da zona rural e para crianças que moram na cidade. Os primeiros conhecem e convivem, de certa forma, com grande número desses animais, enquanto os segundos, muitas vezes, nunca viram suas formas ou souberam seus nomes.

O papel da escola, nos dois casos, é possibilitar o avanço da criança na compreensão daquilo que lhe é transmitido e daquilo que a cerca (OLIVEIRA, 1995).

O papel do professor neste processo é o de interferir na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, para provocar avanços que não ocorreriam espontaneamente.



O bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento (VYGOTSKY, 1991).

A interferência das pessoas na escola, principalmente do professor e das outras crianças, é fundamental para promover o desenvolvimento do indivíduo. Vygotsky trabalha constantemente com a idéia de reconstrução e reelaboração por parte dos indivíduos, dos significados que lhes são transmitidos pelo grupo cultural. Portanto, é na zona de desenvolvimento proximal que a interferência de outros indivíduos é mais transformadora.



ATIVIDADE

3. A partir do estudo de ZDP, procure criar uma situação de interação educativa em que se possa visualizar nitidamente o processo de aprendizagem. Imagine uma situação vivenciada por você mesmo, em qualquer momento da sua vida em que teve a oportunidade de, com a ajuda de outro, realizar uma atividade de forma concreta ou mental.

[illegible]

COMENTÁRIO

São inúmeros os exemplos de interação professor/aluno em que a ZDP está presente. De maneira geral, considere em sua resposta que:

- a ZDP é um caminho que o indivíduo vai percorrer para desenvolver as funções que estão em processo de amadurecimento e que se tornarão funções consolidadas estabelecidas no seu nível de desenvolvimento real;
- a ZDP é um domínio psicológico em constante transformação. Aquilo que a pessoa faz com ajuda hoje, conseguirá fazer sozinha amanhã;
- os adultos e as crianças mais experientes contribuem para movimentar os processos de desenvolvimento daqueles mais imaturos no grupo;
- a partir da existência de dois níveis de desenvolvimento – o real e o potencial –, é que pode ser definida a ZDP.

Se você atendeu à maioria desses itens, entendeu perfeitamente o conceito. Caso contrário, retorne ao texto para tirar suas dúvidas.

Metáfora da Andaimagem ou Andaimaria

O **CONSTRUCTO** de andaimagem, que faz alusão à figura de um andaime/apoio, foi introduzido por **BRUNER** (1975) e seus colaboradores e usado na Teoria de Aquisição da Linguagem em instituição familiar.

A teoria do desenvolvimento cognitivo dos autores parte do princípio de que a linguagem se desenvolve nas crianças por meio de processos de interação social. Assim, eles destacam a importância do contexto social em que a criança se desenvolve e sua interação com outras pessoas. Para explicar o processo, Bruner, segundo Costa (1999), propõe um “modelo de desenvolvimento mental que envolve tanto a representação mental, como a construção ativa da realidade” (p.44). Dessa forma, as “ferramentas mentais”, das quais a linguagem é a principal, facilitam o desenvolvimento cognitivo e contam com a participação e a instrução como “componentes essenciais do processo” (p. 44).

De maneira geral, Bruner, quando trata dos processos pelos quais as crianças aprendem a linguagem, propõe dois componentes.

O primeiro, que funciona como “escora ou andaimes”, é a ajuda adulta, em que a mãe guia e orienta a linguagem da criança por meio da interação. Ela aprende a falar e a dominar a linguagem do grupo sócio-histórico-cultural em que vive e cresce.

O segundo componente é o da predisposição/propensão inata da criança a ter uma linguagem e uma interação social ativa. Este componente só funcionaria a partir do primeiro. O nome proposto por Bruner foi *scaffold*, que significa andaime/escora/suporte.

Muitas vezes, o conceito de “andaime” é relacionado à teoria desenvolvimentista de Vygotsky, na qual ele propõe que as interações com os adultos ajudam as crianças no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, isto é, o apoio do adulto leva a criança a trabalhar a ZDP. Este apoio ou andaime é mais do que a ajuda na realização de uma tarefa; segundo Costa (1999):

A criança internaliza a essência do pensamento, conhecimento ou estratégia de apoio e será capaz de exercitar tarefas semelhantes sem ajuda. Daí a ênfase dada à importância do papel do “par mais experiente” da díade (dupla) na construção interativa do conhecimento e a proposta teórica de que a linguagem é um fenômeno cultural (p. 45).

CONSTRUCTO

Diz respeito a uma construção teórica.

JEROME BRUNER (1915-)

Psicólogo americano, começou a carreira na década de 1940, contribuiu em vários campos da Psicologia mas, principalmente, com a Psicologia Cultural.

Nesta linha de pensamento, em que se procura explicar o aspecto cognitivo pela função comunicativa da linguagem, há quatro características essenciais no contexto de andaime:

- 1 - a interação acontece num contexto colaborativo, onde é valorizada a intenção da criança;
- 2 - pais e criança trabalham na ZDP da criança;
- 3 - o apoio/andaime é retirado gradualmente;
- 4 - o objetivo é a criança internalizar o conhecimento para se tornar independente.

(BEED e CAZDEN, citados por Costa, 1999, p. 46).

O autor que acabamos de citar, Cazden, explica o funcionamento do *scaffold* no sentido da “mãozinha”, que todo mundo necessita, e relaciona a mão à do adulto que ensina, por exemplo, a criança a andar.

Devagar ela vai soltando a mão do adulto, segura os dedos, as pontas dos dedos e, assim, até se equilibrar e andar por suas próprias pernas. O mesmo se dá no desenvolvimento mental. O termo citado por Bruner tornou-se uma referência ao papel do adulto e se trata de “um tipo especial de andaime” que vai desaparecendo por si mesmo, à medida que não necessita mais dele.

Esta noção de andaime/escora, segundo Costa (1999), passou a ser usada em estudos sobre a interação em sala de aula, no contexto de aprendizagem e construção do conhecimento. Essa forma de assistência “implícita ao andaime de Bruner é entendida na escola como ações pedagógicas do adulto-professor, que permitem a aprendizagem de tarefas complexas” (p. 47).

Para o autor, no entanto, é preciso destacar que nem todas as situações em que se utilizam os “andaimes” levam ao êxito da atividade. Nem sempre o uso de diversos tipos de andaimes em sala de aula resulta em colaboração produtiva. Há, portanto, interações desarmoniosas e também descompassos comunicativos em sala de aula.

A ressalva feita à utilização deste constructo é que a origem da aplicação do conceito de andaimaria estava relacionado à análise de situações educativas não-escolares e à interação mãe/ filho ou adulto/ criança. A diferença mais evidente apontada por Coll & Solé (1996) diz respeito ao fato de que “a interação professor/aluno só é didática em muito poucas ocasiões, o habitual é a situação na qual um professor interage com um grupo de alunos” (p. 293). Ainda assim, vale a ressalva de que ao ser aplicado para um grupo de alunos

é necessário identificar os mecanismos que o professor utiliza para conseguir que suas atuações sejam contingentes, ao mesmo tempo para os diferentes alunos do grupo (COLL & SOLÉ, 1996, p. 293).

A interação professor/aluno é, sem dúvida, um campo de estudo e pesquisa em que convergem diferentes enfoques e, quando estes são articulados, podem contribuir na compreensão do comportamento e na harmonia das interações no contexto da sala de aula.

CONCLUSÃO

Entender a importância da interação professor/aluno e os diferentes enfoques teóricos sobre o tema possibilita reconstruir as ações pedagógicas do adulto-professor, de forma que ele possa evitar os descompassos e possibilitar a aprendizagem.

ATIVIDADE FINAL

A partir do fragmento de uma aula, citado a seguir, identifique os principais aspectos teóricos discutidos, no que diz respeito, principalmente, à metáfora da andaimagem.

Em uma sala de alunos da 2ª série do Ensino Fundamental, a professora faz a seguinte pergunta:

De onde vem a água que sai da torneira?

Andréa: Do mar.

Bárbara: Também.

Eliana: Do mar ela vem salgada.

Andréa: Mas tem outro mar que não vem salgada.

Jaqueline: Não existe mar não-salgado.

Julia: Em Resende, a água pode sair do Rio Paraíba, mas onde não tem Rio Paraíba, de onde ela sai?

Professora: De onde ela pode sair?

Bernardo: Eu sei! Eu falei do poço, do cano, do mar eles tiram o sal.

Professora: Em Resende, há Rio Paraíba; onde não há o Paraíba, de onde ela sai?

Bárbara: Do mar.

André: Mas não tem só um Paraíba...

Julia: Como é que ele sabe que não tem só um? Que tem muitos? Ele nem foi nos lugares?

Professora: André, como é que você sabe que há muitos rios?

Bárbara: Ele imagina. Ele não foi em todos os lugares para saber.

Julia: Em Resende só tem um.

Professora: Mas perto da minha casa há um outro...

Bernardo: Acho que foi o que eu vi!

Antonio: Ele pode saber que no mundo tem muitos rios porque o mundo é imenso e tem muitos rios, por isso os rios são muitos.

(PONTECORVO, 2005, com adaptações)

Ao término da tarefa, procure discutir o resultado no encontro com seu tutor. Caso não seja possível, releia o texto e procure fazer as correções necessárias.

COMENTÁRIO

Considerando a metáfora da andaimagem, podemos dizer que:

- a linguagem (como a principal ferramenta mental) é utilizada aqui como facilitadora do desenvolvimento cognitivo;*
- com o apoio das outras crianças e, principalmente, da professora, as ajudas/andaimes vão sendo colocados para possibilitar a construção daquele conhecimento;*
- todas as intervenções feitas atuam na ZDP que, a partir do que a criança já sabe, são feitas para alcançar o que ela poderá fazer ou saber com a ajuda do outro.*

RESUMO

O estudo da interação professor/aluno procura retratar a dinâmica do contexto da sala de aula. Existem diversas formas de entender essa dinâmica. Uma focaliza os comportamentos do professor como responsáveis pelos resultados obtidos pelos alunos. A outra destaca a atividade construtiva do aluno, colocando-o no centro do processo. Uma terceira, que situa a atividade construtiva do aluno na trama das relações sociais e interpessoais e conceitua a ZDP, e uma quarta, que constrói uma metáfora da andaimagem para explicar a colocação e a retirada de apoios/andaimes, conforme o aluno necessitar e for aprendendo.

INFORMAÇÃO SOBRE A PRÓXIMA AULA

Na Aula 10, estudaremos a interação entre os pares nos processos de ensino e aprendizagem.

Interação entre os pares no contexto escolar

Meta da aula

Apresentar a importância da interação entre os alunos no contexto escolar.

Ao término da aula, você deverá ficar em condições de:

- avaliar a importância da interação entre os iguais;
- reconhecer os diferentes enfoques teóricos sobre o tema;
- identificar a influência das concepções teóricas na construção do conhecimento.

Pré-requisito

Para melhor compreender este conteúdo, é muito importante que você tenha estudado a Aula 9.

INTRODUÇÃO

Os estudos sobre a interação na sala de aula estiveram, durante muito tempo, voltados para a análise do que acontece entre o professor e o aluno. Entretanto, existem, ainda hoje, muitas perguntas sobre esse tema que não foram respondidas.

A análise da interação entre os alunos em sala de aula está quase sempre relacionada a comportamentos tidos como indesejáveis naquele espaço de aprendizagem, pois os professores, invariavelmente, tratam dos aspectos negativos desta interação e dos inconvenientes que ela pode trazer. Nesta aula, assim como na anterior, não nos referimos particularmente à educação especial ou às crianças com necessidades educativas de forma diferente, pois consideramos que, em todas as interações, o outro é um ser especial.

Nesta aula, vamos estudar a interação entre os pares, no contexto escolar, com vistas às contribuições que essa interação pode trazer para a aprendizagem e para o desenvolvimento. Os autores que nos auxiliarão neste percurso são Collomina & Coll (1996), Costa (1999) e Pontecorvo (2005).

VALOR EDUCATIVO DA INTERAÇÃO ENTRE OS PARES



Nas duas últimas décadas, muitas pesquisas foram realizadas sobre a interação entre os alunos. Elas mostraram que essa forma de relacionamento tem influência direta em aspectos como aquisição de competências e destrezas sociais, controle dos impulsos agressivos, adaptações às normas estabelecidas, superação do egocentrismo, relativização progressiva do próprio ponto de vista, nível de aspiração, rendimento escolar e processo de socialização em geral, dentre outros. As pesquisas

mostraram, inclusive, que essa interação pode, para algumas crianças, ser a primeira possibilidade real de desenvolvimento e socialização. (COLLOMINA & COLL, 1996).

Aquisição de competências sociais

Assim como algumas pesquisas apontam para o fato de que a interação construtiva com o grupo de pares favorece e incrementa as habilidades sociais das crianças, existe uma relação entre a falta de competências sociais e o isolamento dos indivíduos, a partir de uma interação inadequada. Um exemplo disso é o de crianças retraídas, de uma classe da pré-escola, que foram colocadas em interação com outras de mesma idade ou um pouco mais novas, em situações de jogos, durante dez sessões.

A pesquisa mostrou que as crianças mais retraídas haviam aumentado de forma significativa as interações sociais com seus colegas. Ao participarem de grupos cooperativos, foram aquelas que mais ajudaram e aceitaram ajuda e conselhos dos demais participantes. Os pesquisadores concluíram que o jogo proporcionou experiências que raramente as crianças poderiam viver nas aulas.

Controle dos impulsos agressivos

As crianças aprendem a controlar os impulsos agressivos no contexto das relações entre os seus pares. Estudos mostraram que, nas ocasiões em que elas experimentam a agressividade em jogos que promovem este tipo de comportamento, elas aprendem, ao mesmo tempo, os mecanismos reguladores indispensáveis para modular esses comportamentos agressivos.

Processo de socialização

Muitos estudos mostram a importância das relações entre os alunos em sala de aula para a socialização da criança. A interação entre os pares, em comparação com a interação professor/aluno, é muito mais variada, intensa e freqüente. Quando as crianças simulam papéis sociais em jogos com seus pares, elas têm a oportunidade de aprender esses papéis e também de desenvolver comportamentos comunicativos,

agressivo, defensivo e cooperativo que serão indispensáveis para uma vida futura. A partir da interação e da identificação que ocorrem nas relações entre os iguais, as crianças e os adolescentes aprendem as habilidades e comportamentos que devem ser adquiridos e exibidos em determinados ambientes, como a maneira de falar, o tipo de roupa a ser usada, o corte de cabelo, a preferência musical, aquilo que é agradável ou desagradável, dentre outros.

RELATIVIZAÇÃO DOS PONTOS DE VISTA

Podemos definir relativização do ponto de vista, com base nos autores Collomina e Coll (1996), como a “capacidade para compreender como uma situação é vista por outra pessoa e como ela reage emocional e cognitivamente a ela” (p. 301). É o oposto do egocentrismo que, por sua vez, é a “incapacidade de adotar o ponto de vista dos demais diante de uma situação ou de um problema” (p. 301).

É um elemento essencial do desenvolvimento cognitivo e social e está relacionado à capacidade de apresentar, de forma adequada, a informação, a cooperação, as atitudes positivas para com os demais, a solução dos conflitos, a disponibilidade para transmitir a informação, o juízo moral autônomo, o juízo intelectual e cognitivo e o ajuste social.

Crianças capazes de adotar os pontos de vista dos outros são também as mais ativas socialmente e mais competentes nas trocas sociais.

Aspirações e rendimento acadêmico

A interação entre os pares tem uma grande influência sobre as aspirações e sobre o rendimento escolar dos alunos. Estudos comprovam que é mais provável que um estudante queira cursar o ensino superior se seu melhor amigo também desejar fazer o mesmo. Outro dado demonstrado é que existe uma relação positiva entre o tempo dedicado ao trabalho com os pares ou com grupos mais amplos, sob a orientação do professor, e o rendimento acadêmico. Por outro lado, existe uma relação negativa entre o rendimento acadêmico e a grande frequência de estudos individuais. Os resultados sugerem que os alunos, quando são jovens, têm hábitos de estudos pobres e por meio da interação entre eles, podemos melhorar, significativamente, o rendimento escolar deles.



ATIVIDADE

1. Com base no que foi estudado até este momento, procure elaborar duas listas. Na primeira, relacione os aspectos negativos que você conhecia sobre a interação entre os pares e, na segunda lista, procure identificar os aspectos benéficos estudados até este momento.

Se for possível, relacione as duas, isto é, o que era visto anteriormente como sendo um comportamento ou aquisição inoportuna ou prejudicial, hoje pode ser explorado em benefício dos próprios alunos.

Após o término da atividade, se possível, procure um colega para debater a tarefa e discutir suas listas. Se puder leve o resultado para o encontro com seu tutor. Caso não seja possível, volte ao texto e tente corrigir sua própria atividade.

COMENTÁRIO

São muitos os casos de comportamentos e/ou de aquisições, mesmo que negativas, que poderíamos listar aqui mas, de maneira geral, o objetivo da atividade é mostrar que existem benefícios reais neste tipo de interação e que nem sempre são utilizados pelo professor em sala de aula. Pensar sobre eles poderá ajudá-lo a diversificar as tarefas escolares e, ao mesmo tempo, auxiliar os alunos de forma educativa.

Alguns exemplos:

1ª lista	2ª lista
<i>agressividade</i>	<i>controle dos impulsos agressivos</i>
<i>adquire maus hábitos</i>	<i>aquisição de destrezas e competências sociais</i>
<i>indisciplina</i>	<i>adaptação às normas estabelecidas</i>
<i>egocentrismo</i>	<i>relativização do próprio ponto de vista; superação do egocentrismo</i>
<i>falta de hábitos de estudo</i>	<i>melhora no rendimento escolar</i>

Caso tenha apresentado dificuldades na realização da atividade, procure voltar ao texto e rever os pontos que poderão ajudá-lo neste trabalho.

INTERAÇÃO ENTRE OS PARES E AS TAREFAS ESCOLARES

Para que os alunos adquiram as competências e as destrezas sociais comentadas anteriormente, não basta que eles interajam entre si ou simplesmente que se promova a oportunidade para que isso aconteça livremente. Os benefícios sobre o desenvolvimento, a aprendizagem e a socialização não acontecem como em um passe de mágica, pois o importante não é a quantidade da interação mas a qualidade delas, e os resultados da aprendizagem serão obtidos quando organizamos, de forma diferente, as atividades escolares.

Organização social das atividades de aprendizagem

Quando o professor organiza uma tarefa em aula, existem três tipos de estruturas de meta que ele pode considerar: a cooperativa, a competitiva e a individualista. A referência teórica utilizada é a da Teoria do campo de Lewin, segundo Johnson (citado por Collomina & Coll, 1996).

Estrutura *cooperativa* é aquela em que os objetivos perseguidos pelos participantes estão vinculados entre si, de tal forma que cada um deles pode alcançar seus objetivos se, e somente se, os outros alcançaram os seus.

Em uma organização cooperativa das atividades de aprendizagem, o resultado que cada um busca é benéfico a todos os demais.

Estrutura *competitiva* é aquela em que um aluno pode alcançar a meta que se propõe se, e somente se, os demais alunos não puderem alcançar a sua. De forma que cada participante persegue resultados pessoais, benéficos a ele mesmo e prejudiciais para os demais alunos com os quais esteja competindo.

Estrutura *individualista* é aquela em que não existe relação entre os resultados dos objetivos ou metas propostas. Cada aluno busca suas próprias metas, e seus resultados são individuais. Neste caso, são irrelevantes os resultados obtidos pelos outros membros do grupo.

Ao se comparar os três tipos de aprendizagem (cooperativa, individualista e competitiva), verificamos que as experiências de aprendizagem cooperativa favorecem o estabelecimento de relações entre os pares muito mais positivas, caracterizadas pela simpatia, pela atenção, pela cortesia, pelo respeito mútuo e pelos sentimentos recíprocos de obrigação e ajuda, estendidos, inclusive, aos professores.

Outros resultados interessantes foram alcançados quando se relacionou o tipo de organização das atividades e o nível de rendimento alcançado pelos participantes.

- as situações cooperativas são superiores às competitivas quanto à produtividade dos participantes para qualquer natureza de conteúdo (Matemática, Leitura, Ciências Naturais etc.) e também para qualquer grupo de idade em tarefas relativas à formação de conceitos, à resolução de problemas, à memorização, à formulação de juízos. Somente no caso de tarefas do tipo mecânico as atividades cooperativas não são superiores às competitivas;
- as situações cooperativas são superiores às individualistas quanto ao rendimento e à produtividade dos participantes em todas as áreas de conteúdo e para todos os grupos de idade;
- a cooperação intragrupo com competição intergrupo é superior à competição interpessoal quanto ao rendimento e à produtividade dos participantes. A superioridade é maior quando a tarefa consiste em elaborar um produto e quando o número de membros é pequeno.

Tendências educativas

Tomando como ponto de partida a interação entre os pares e considerando apenas as estruturas cooperativas, Damon e Phelps (citado por Collomina & Coll, 1996) identificam três principais tendências educativas: a tutoria, a aprendizagem cooperativa e a colaboração entre pares.

A *tutoria* é conhecida por você pois, na educação a distância, esta é uma forma efetiva de apoiá-lo durante seus estudos no curso, muito embora ela não seja conhecida por todos.

Na interação tutorial, um aluno considerado especialista ou mais competente em uma tarefa ou conhecimento instrui o outro ou outros que são considerados novatos. A interação entre ambos é assimétrica, e seus papéis são diferentes. De alguma maneira, a interação tutorial reproduz a interação professor/aluno no sentido de que o tutor se encarrega de instruir, de transmitir a informação e a competência do tutorado. As diferenças, no entanto, são claras. O tutor tem um grau de autoridade sobre o tutorado mas é inferior àquele que o professor tem sobre o aluno, pois o tutor tem um nível de informação e de competência na tarefa inferior ao professor. A interação pode ser vista como uma rela-

ção desigual, porém é menos desigual que a interação professor/aluno. O fato de o tutor e tutorado estarem mais próximos entre si favorece a comunicação entre ambos. O tutorado se sente mais próximo ao tutor e pode expressar livremente suas idéias e opiniões para fazer suas perguntas e procurar esclarecê-las.

A *aprendizagem cooperativa* designa uma ampla gama de enfoques que têm em comum o fato de o grupo ser dividido em subgrupos ou equipes com um certo número de alunos, que desenvolvem uma atividade ou uma tarefa preestabelecida.

No que diz respeito às habilidades para executar a tarefa, os membros do grupo costumam ser heterogêneos. A aprendizagem cooperativa é caracterizada, portanto, por um elevado grau de igualdade e por um variável grau de mutualidade. Explicando melhor, o grau de igualdade significa simetria entre os papéis desempenhados pelos participantes na atividade grupal. Quanto à mutualidade, ela significa o grau de conexão e direcionalidade das comunicações. Assim, em um grupo, os maiores níveis de mutualidade ocorrerão nos casos em que houver discussões e planejamento em conjunto, favorecendo o intercâmbio de papéis, a responsabilidade e os limites na divisão do trabalho entre os membros.

Na *colaboração entre os iguais*, neste enfoque, dois ou mais alunos relativamente novos em uma tarefa trabalham juntos durante todo o tempo de resolução da atividade, diferentemente do que ocorre nas duas situações anteriores (tutorial e aprendizagem cooperativa). Nessa forma de colaboração, ocorre um elevado grau de igualdade (simetria de papéis) entre os membros do grupo e um elevado grau de mutualidade (grau e conexão de comunicações).

Estudos posteriores verificaram a adequação dos três enfoques a um determinado tipo de aprendizagem e concluíram que:

- as relações tutoriais são mais apropriadas para o domínio de habilidades já adquiridas, porém não aperfeiçoadas;
- a colaboração entre iguais (pares) oferece um contexto apropriado para a descoberta e a aprendizagem de novas relações e habilidades;
- a aprendizagem cooperativa pode ser apropriada para um ou outro tipo, dependendo da forma como é organizada a atividade em cada caso em particular.

De maneira geral, as relações tutoriais, a aprendizagem cooperativa e a colaboração entre os iguais são tipos de interação que se estabelecem entre os participantes, na execução de uma tarefa conjunta. Esses diferentes tipos de interação entre os pares merecem, por parte do professor, uma atenção diferenciada na medida em que poderão trazer significativas contribuições para a aprendizagem e o desenvolvimento.

ATIVIDADE



2. Vamos supor que você tivesse que planejar uma aula cujo tema mais amplo fosse espaço geográfico e o mais específico fosse moradia em uma cidade de interior de porte médio. Para seu planejamento, escolha um dos itens abaixo para fazer a atividade, privilegiando a interação entre os pares.

- Considerando a organização social das atividades (cooperativa, competitiva e individualista), como você planejaria as tarefas para cada um destes grupos?
- Considerando as três principais tendências educativas – a tutoria, a aprendizagem cooperativa e a colaboração entre os pares –, como planejaria as tarefas para os alunos?

Ao término da atividade, procure discuti-la no encontro de tutoria ou, se não puder, com um ou mais colegas de curso.

COMENTÁRIO

A principal coordenada para a execução da atividade é considerar que devemos, nesta tarefa, privilegiar a interação entre os pares. Portanto, se você escolheu o primeiro exercício deve ter se lembrado de que apenas a estrutura cooperativa leva em conta a interação.

Se escolheu o segundo exercício, em todas as alternativas a interação entre os pares está presente, mesmo que de forma diferenciada. Enquanto algumas favorecem a maior frequência das trocas entre os pares (colaboração entre os iguais), outras são mais indicadas quando se tem diferentes níveis de conhecimento e certa autoridade (tutorial). A última (aprendizagem cooperativa) favorece as discussões e os planejamentos em função da heterogeneidade dos membros do grupo.

INTERAÇÃO ENTRE OS PARES E CONFLITOS COGNITIVOS

Dependendo da forma como a tarefa for organizada, ela pode favorecer a maior comunicação e trocas mais efetivas entre os alunos.

Nesse sentido, as tarefas podem ser fechadas ou abertas. Tarefas fechadas são aquelas em que o aluno tem as diretrizes, informações e soluções claramente estabelecidas e, portanto, não possibilitam qualquer tipo de troca entre os pares. As tarefas abertas permitem que os próprios participantes selecionem a informação mais relevante e dêem soluções variadas, além de promover a colaboração e troca de informações.

O estudo da interação entre os pares tomou uma dimensão social quando, a partir da Teoria Genética de Jean Piaget, um grupo de pesquisadores da Escola de Genebra, liderados sobretudo por Perret-Clermont, Doise e Mugny, pesquisou o impacto da relação entre iguais no processo de socialização e no desenvolvimento intelectual (COLLOMINA & COLL, 1996; PONTECORVO, 2005).

A investigação consistia em colocar diversas crianças, divididas em duas ou três por grupo, para realizar tarefas com conteúdos de raciocínio espaciais, de conservação, coordenação de perspectivas, dentre outras. Os principais resultados dos confrontos e conflitos interindividuais em diversas situações mostraram, segundo Collomina & Coll (1996), que:

- o fato de agirem em conjunto, de forma cooperativa, induz os membros do grupo a estruturarem melhor suas atividades, a explicá-las, a coordená-las, alcançando, desta forma, resultados em um nível maior de elaboração e correção;
- o trabalho coletivo não dá frutos imediatamente, durante a realização da tarefa, principalmente em produções individuais. Dessa forma, a interação social pode ser o ponto de partida de uma coordenação cognitiva, com efeitos posteriores na aparição de competências individuais;
- a confrontação e a discussão de pontos de vista pouco divergentes, sobre a forma de abordar a tarefa, resulta quase sempre em uma melhora significativa na produção. Não importa o fato de que a confrontação seja com base em pontos de vista corretos e incorretos, inclusive se forem totalmente incorretos. O que importa, para um progresso intelectual, parece ser a possibilidade de confrontar o próprio ponto de vista com outros alheios;

- para que a interação entre os pares tenha efeitos positivos, são necessários requisitos cognitivos mínimos que permitam que os participantes compreendam a divergência existente entre os pontos de vista;
- as situações em que não se observa nenhum progresso nas competências intelectuais dos participantes são aquelas em que alguém impõe seu ponto de vista aos outros que se limitam a adotá-lo ou quando todos têm o mesmo ponto de vista sobre a execução de tarefa.



A confrontação entre pontos de vista moderadamente divergentes pode ser considerada fator determinante do progresso individual.

Em uma atividade grupal comum, a existência de enfoques diferentes em torno de uma mesma situação ou de uma tarefa é traduzida em um conflito sociocognitivo que mobiliza e provoca a reestruturação cognitiva e leva ao progresso individual.

No início das pesquisas sobre o conflito sociocognitivo, as tarefas eram de natureza operatória (aquelas que não são ensinadas na escola, como idéias de conservação, indução de leis, coordenação de perspectivas etc.). Posteriormente, Perret-Clermont e colaboradores recuperaram o problema na esfera da aprendizagem escolar, com o objetivo de mostrar a pertinência do conflito sociocognitivo na aquisição dos conteúdos escolares. Os resultados obtidos confirmam muitos pontos de concordância sobre o efeito das controvérsias conceituais produzidas entre os pares em atividades conjuntas.

É preciso esclarecer que uma controvérsia é diferente de uma confrontação. Na controvérsia, existe uma vontade de superar as discrepâncias entre as informações, opiniões, idéias, crenças ou pontos de vista. Nela, quando os pontos são resolvidos de maneira satisfatória, podemos ter um efeito positivo sobre a socialização, o desenvolvimento intelectual e a aprendizagem escolar.

Quanto mais heterogêneos forem os membros do grupo (no que diz respeito a personalidade, atitudes, conhecimentos prévios, estratégias de raciocínio), maior a possibilidade de aparecerem controvérsia no decorrer da atividade.

Assim, entre os fatores que contribuem para que essas controvérsias possam ser resolvidas de forma satisfatória, Collomina & Col (1996) relacionam os seguintes aspectos: a importância da informação disponível; a motivação e a competência dos membros do grupo; a quantidade e a qualidade dos conhecimentos relevantes dos outros; a capacidade de relativizar o próprio ponto de vista e a natureza da atividade, que, sendo cooperativa, produz a controvérsia.

O ponto de partida de uma controvérsia é a existência de um conflito conceptual que provoca, nos oponentes, sentimentos de incerteza e de desequilíbrio cognitivo, o que os leva a buscar novas informações e analisar sob novos enfoques as informações disponíveis.

Pontecorvo (2005), quando analisa a construção do conflito socio-cognitivo, contribui com as informações de que os confrontos e conflitos interindividuais, dentre outras coisas, levam as crianças a coordenar seus pontos de vista em um novo sistema, em que chegam a um acordo pela superação de desequilíbrios externos e internos.



“A interação social é vista como um instrumento para acelerar o desenvolvimento das estruturas da inteligência” (PONTECORVO, 2005).

Um sujeito pode tirar vantagem de uma interação mesmo quando se confronta com um outro que não esteja em um nível superior ao seu; basta, para isso, que ele tenha uma forma diferente de focar a situação.

A influência dos pares no desenvolvimento cognitivo tem, na literatura, concepções diferentes. Enquanto para Piaget o conflito cognitivo (ou sociocognitivo) “é o mecanismo que explica a mudança”, na perspectiva Vygotskiana “é o encontro e a ajuda recíproca entre as mentes”; Bruner o chamou de “sistema de suporte social, que acontece por meio de negociações” (p. 53) (Tudge e Rogoff citado por Pontecorvo, 2005).

Antes de encerrar a importância do conflito cognitivo na interação entre os pares, não podemos deixar de citar a contribuição de Perret-Clermont, Perret e Bell:

A construção social da resposta mostra a importância da dimensão social do encontro que vai além dos aspectos lógicos e formas de tarefa (citado por Pontecorvo, 2005, p. 53).

CONCLUSÃO

Na Aula 9, estudamos a ZDP e a metáfora dos andaimes/apoios na interação entre professor e aluno. Quando tratamos da interação entre os pares, aqueles conteúdos são perfeitamente correlatos.

A título de recuperar aquelas linhas teóricas, lembramos que a ZDP deve ser entendida como a capacidade de desempenhar tarefas com a ajuda de adultos ou de companheiros mais capazes. E na construção de andaimagem, proposta por Bruner, a criança internalizava a essência do pensamento, conhecimento ou estratégia do apoio/andaime fornecido pela pessoa mais experiente. Podemos verificar que estas duas construções, quando introduzidas para interação entre os pares, colaboram de forma significativa para entender e promover o desenvolvimento cognitivo por meio da interação social. A utilização da interação entre os pares, no contexto da sala de aula, pode ser uma valiosa estratégia educativa para a aquisição de competências e destrezas sociais, assim como para a promoção do desenvolvimento intelectual.

Todos os aspectos considerados sobre a interação entre os pares dizem respeito a todos os pares de maneira geral, quer sejam pessoas com necessidades educacionais especiais ou não.

ATIVIDADE FINAL

Parcerias entre colegas, empresas e escolas públicas melhora o ensino e traz crescimento pessoal para voluntários. Escolas e instituições particulares não estão alheias à importância do ensino público (...) Na região oeste do Rio de Janeiro, há casos de uma parceria frutífera, que traz benefícios para quem se dedica a ela ou recebe apoio. Escola Parque, Colégio Anglo Americano, Colégio Notre Dame Recreio, Centro de Educação e Cultura Ancar, administradora do Rio Design Barra, entre outras, promovem atividades em parcerias com escolas públicas como a Albert Einstein e a Vice-almirante Álvaro Aberto, no mesmo bairro. Aulas de Informática ou apoio a turmas de progressão (que estão com a alfabetização atrasada) são alguns dos projetos.

Os alunos da Escola Parque dão aulas para turmas de progressão que estão em processo de alfabetização (...). As crianças do ensino público aprendem com aulas de Matemática e robótica (...). Há também oficinas de esporte e expressão corporal, dadas pelos próprios alunos, diz a coordenadora Pedagógica de uma das escolas (...).

É a construção de uma cultura voluntária (...).

(RODRIGUES, 2005, p. 24)

A partir do conteúdo da aula, comente a notícia de jornal anterior considerando os principais aspectos estudados na interação entre os pares, com vistas às contribuições para o desenvolvimento intelectual.

Ao terminar a atividade, procure um colega de curso e discuta seus comentários. Tente observar se os pontos levantados foram os mesmos ou se eles se complementam. Ao discutir com seus pares, você também estará colocando em prática o conteúdo estudado.

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

COMENTÁRIO

A realização da atividade permite recuperar todo o conteúdo da aula. No entanto, para não repetir o conteúdo das duas primeiras atividades neste comentário, procure analisá-la sob o enfoque da importância dos conflitos cognitivos e, principalmente, tente relacionar, sem consultar o texto, o que você entendeu como benefício desta interação. Depois que terminar, releia a aula e complete o que achar necessário.

RESUMO

A interação entre os pares tem inúmeros aspectos positivos se analisados com base em pressupostos teóricos mais recentes. Ao contrário do que o senso comum transmite, este campo de interação social poderá ser extremamente benéfico a todos os participantes do contexto escolar.

A forma de organizar as tarefas e as atividades poderá auxiliar os processos interativos entre os pares na ampliação de processos lingüísticos e sociocognitivos, além da aquisição de novas estratégias de conhecimentos.

INFORMAÇÃO SOBRE A PRÓXIMA AULA

Na Aula 11, estudaremos a escola inclusiva como espaço de interações e formação continuada.

LEITURA RECOMENDADA

Discutindo se aprende – interação social, conhecimento e escola, Clotilde Pontecorvo. Porto Alegre: Artmed, 2005.

Escola inclusiva: espaço de interações e de formação contínua

AULA

11

Meta da aula

Apresentar a complexidade das interações
no espaço escolar.

objetivos

Ao final desta aula, esperamos que você seja capaz de:

- explicar a complexidade das interações no contexto escolar;
- identificar os principais fatores que favorecem as interações sociais;
- analisar a responsabilidade compartilhada na reconstrução da escola inclusiva;
- reconhecer a necessidade de contínua atualização dos professores;

Pré-requisito

É importante que você tenha estudado as Aulas 8, 9 e 10.

INTRODUÇÃO

Muito se tem discutido acerca do tema escola. A maioria das pessoas, normalmente, faz referência as suas características, ao seu papel, a sua importância, ao seu rigor ou à falta dele, o que e como ensinam, dentre outras coisas.

Cada um de nós já viveu pelo menos um dia dentro desse espaço, e sempre que falamos sobre ele não ficamos indiferentes.

Muitos de nós podemos até apresentar, inclusive, sugestões para a melhoria da escola, como a formação e a atualização constante dos professores; a ampliação do horário de permanência na escola; a maior ou menor rigidez com relação à disciplina; o maior envolvimento dos pais na vida escolar do filho/aluno; a melhoria na adequação dos currículos, o tipo de avaliação; o trabalho individualizado, enfim, vários aspectos poderiam ser revisitados nestas sugestões.

Mas como ficam as interações sociais que acontecem neste lugar? Qual é o grau de importância delas quando se procura entender o dia-a-dia no contexto da escola? Quem são seus principais atores e como cada um chega e sai dali? O que trazem, o que deixam e o que levam deste espaço de convivência? Como cada um participa, se envolve, trabalha e colabora naquele lugar?

É uma tarefa praticamente impossível dar conta de todos os aspectos e determinantes que convergem nas múltiplas redes que ali se formam - redes de interações e de convivência. Pensar a escola com este enfoque poderá auxiliar a sua compreensão das inúmeras influências que agem sobre a escola e que nela interagem.

Além disso, como se sentem os professores no trabalho com o aluno que é diferente? Quais são seus apoios teóricos para desenvolver a prática docente? Qual é o papel da formação contínua neste cenário de inclusão?

São esses assuntos que vamos apresentar nesta aula. É como se pudéssemos olhar a escola através de um vidro e fôssemos capazes de ver e identificar a trama de interação que acontece nesse espaço. Olhar para a escola desta forma não significa estar fora dela, mas poder fazer isso porque vivemos nela e, principalmente, porque a conhecemos muito bem.

ESCOLA

Recuperar o valor e o significado da escola é importante na medida em que passamos muitas horas do dia nesse espaço. Se, para o professor, esse é lugar de trabalho, para os alunos é lugar de interações, de convivência, de aprendizagem, de transformação e de crescimento.

O primeiro grupo social da criança é a família, pois ali tem início o longo processo de aprendizagem de convivência social até ela entrar na escola. Ao entrar na escola, a criança amplia seu universo de socialização, antes restrito apenas ao contexto familiar. A escola, na seqüência natural do ciclo de desenvolvimento, tem ocupado cada vez mais cedo um lugar na vida da criança. Se, antes o ingresso ao ensino formal acontecia depois dos primeiros anos de vida, hoje, com a entrada da mulher no mercado de trabalho, este acontecimento é ainda mais antecipado.

Nesta nova ordem social, a escola tem recebido alunos cada vez menores, que permanecem nesse ambiente cada vez mais tempo.

Desta forma, a escola contemporânea praticamente divide com a família a participação no processo de socialização da criança na primeira infância.

O espaço escolar torna-se, na medida em que a criança cresce, um lugar de referência. Poderíamos até dizer um “outro endereço”. Durante pelo menos alguns anos, ela permanecerá nesse mesmo lugar e nele construirá seus primeiros laços afetivos.

Nesse sentido, a escola é o lugar onde se fazem amizades, como diz Paulo Freire:

Não se trata só de prédios, salas, quadros, programas, horários, conceitos. Escola é, sobretudo, gente, gente que trabalha, que estuda, que se alegra, se conhece, se estima.

O diretor é gente, o coordenador é gente, o aluno é gente, cada funcionário é gente. E a escola será cada vez melhor na medida em que cada um se comporta como colega, amigo, irmão. Nada de “ilha cercada de gente por todos os lados”. Nada de conviver com as pessoas e depois descobrir que não tem amizade a ninguém. Nada de ser como o tijolo que forma a parede, indiferente, frio, só. Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar, é também criar laços de amizade, é criar ambiente de camaradagem, é conviver, é se “amarrar nela”! Ora, é lógico... numa escola assim vai ser fácil estudar, trabalhar, crescer, fazer amigos, educar-se, ser feliz (Rio de Janeiro, 2003, p. 11).

Portanto, olhar a escola como ambiente de interações, nos obriga a pensar sobre ela de uma forma mais abrangente e também mais complexa, que transcende a transmissão de conhecimentos formais. Implica estudar as múltiplas relações existentes entre o indivíduo, a escola e a cultura. Implica, também, analisar o papel da escolarização no desenvolvimento psicológico do sujeito e na constituição de sua singularidade. Entende-se, aqui, singularidade como o resultado da multiplicidade de influências (educação familiar, contexto sociopolítico da época, classe social etc.) que reagem sobre o sujeito no curso do seu desenvolvimento (REGO, 2002).

A escola favorece, principalmente, as experiências e as vivências da criança e, a partir daquilo que ela já conhece, tem a possibilidade de transformar essa trajetória em novos saberes.

Nas palavras de Gudsdorf (1987):

Na escola, no colégio, na universidade, em todas as instituições que têm por função ministrar o saber, a criança, o jovem, passa por experiências que serão decisivas em suas vidas. Esses locais não são para eles simplesmente o cenário de certos jogos da inteligência e da memória. É a personalidade inteira que aí faz seu aprendizado; sensibilidade, caráter, vontade são aí postos à prova, e a aquisição de conhecimentos surge agregada à tomada de consciência dos valores. O espaço escolar define o lugar das primeiras relações humanas, fora do círculo familiar. É nesse espaço que a criança é bem ou mal-sucedida na tentativa de auto-afirmação na convivência (GUDSDORF, 1987, p. 15).

Não ter acesso à escola é um impedimento significativo na apropriação do saber sistematizado, uma limitação importante no processo de socialização e um cerceamento dos direitos do cidadão. Não podemos, entretanto, ser ingênuos e pensar que a escola sozinha ocupa o único lugar onde esses processos se desenvolvem.

Com esse entendimento, devemos conhecer o espaço de escolarização de forma mais densa, na tentativa de auxiliar, dentre outros aspectos, a compreensão do processo e do desenvolvimento das interações sociais que na escola ocorrem.

Ingressar cada vez mais cedo na escola e lá permanecer por mais tempo possibilita à criança desfrutar de todos os benefícios deste espaço de interação, convivência e aprendizagem.

Na escola, a socialização da criança é ampliada e a troca de experiências é renovada a cada encontro com seus colegas, o que possibilita a formação de novos círculos de amizades.

Na interação com o outro, a criança, o professor e todos os que convivem na escola aprendem e ensinam, interagem e se transformam.

Se você, ao analisar a notícia, considerou a maioria desses aspectos, entendeu perfeitamente a proposta da atividade.

Se respondeu às perguntas sobre seu município, ótimo! Conhecer a situação educacional do lugar onde vive possibilita entender melhor as características e as necessidades da sua realidade.

Caso não tenha respondido às perguntas, procure fazê-lo na primeira oportunidade que tiver. Afinal, você será um futuro professor.

SER PROFESSOR: DOIS ENFOQUES

O desempenho do professor sempre mereceu um lugar de destaque nas pesquisas que procuravam conhecer as escolas ou investigar o resultado da aprendizagem dos alunos. Estudamos um pouco sobre isso na Aula 9, quando vimos a interação professor-aluno. Desde as primeiras formas de organização escolar, a preocupação em saber o que faz um bom professor é uma constante em todos os tempos.

O que é um bom professor? Cada um, ao tentar responder a esta pergunta, terá, provavelmente, uma pequena lista de atributos, características de personalidade e procedimentos pedagógicos, que, juntos, formariam o profissional ideal, e que, muitos até tiveram a oportunidade de conhecer ao longo de suas vivências escolares.

Sobre este tema, **RUBEM ALVES** (1991) escreveu um texto em que faz uma bela analogia sobre o educador e o professor, o jequitibá e o eucalipto. Para o autor, o educador é confundido com o professor, assim como o jequitibá é confundido com o eucalipto, e ele pergunta: “Mas não é a mesma coisa? Não dá no mesmo?” “Não, não dá no mesmo”, diz ele, “Porque cada árvore é a revelação de um *habitat*, cada uma tem cidadania num mundo específico” (p. 13). Enquanto o jequitibá vive no “mundo de mistério”, o eucalipto está no “mundo da organização”, das instituições. “Há árvores que têm personalidade, e os antigos acreditavam

RUBEM ALVES (1933 -)

Mineiro de Boa Esperança, é pedagogo, filósofo, psicanalista, teólogo e acadêmico. Doutorado-se nos Estados Unidos, é professor aposentado pela Universidade de Campinas (Unicamp).
www.rubemalves.com.br

mesmo que possuíam uma alma. É aquela árvore, diferente de todas, que sentem coisas que ninguém mais sentiu” (p.13).

Para o autor, há árvores que são iguais umas às outras, que podem, com facilidade, ser substituídas, sem qualquer problema, e o autor ainda assinala que

Os *educadores* são como as velhas árvores (...) Tem uma “estória” a ser contada. Habitam um mundo em que o que vale é a relação que os liga aos alunos, sendo que cada aluno é uma “entidade *sui generis*”, portador de um nome, também de uma “estória”, sofrendo tristezas e alimentado esperanças. E a educação é algo para acontecer neste espaço invisível e denso, que se estabelece a dois. Espaço artesanal (ALVES, 1991, p. 13-14).

Para o autor, professores são “entidades descartáveis”, da mesma forma que existem muitas coisas descartáveis. “De educadores para professores, realizamos o salto de pessoa para funções” (p.14). O educador ideal constrói e habita um mundo em que a “interioridade faz diferença, em que as pessoas se definem por suas visões, paixões, esperanças e horizontes utópicos” (p. 5). O professor, ao contrário, é funcionário do mundo empresarial. Um educador é um “fundador de mundos, mediador de esperanças, pastor de projetos” (p. 29).

E o autor responde à pergunta “Como preparar o educador?” “Talvez isso nem seja necessário, nem possível... É necessário acordá-lo” (p. 29). Com que instrumento trabalha o educador? Ele responde:

Com a palavra. O educador fala. Mesmo quando seu trabalho inclui as mãos, como o mestre que ensina o aprendiz a moldar argila, ou o cientista que ensina o estudante a manejar o microscópio, todos os gestos são acompanhados de palavras. São as palavras que orientam as mãos e os olhos (p. 28).

Citando Carlos Castañeda (1972), o autor completa:

Cada pessoa que entra em contato com a criança é um professor que incessantemente lhe descreve o mundo, até o momento em que a criança é capaz de perceber o mundo tal como foi descrito (ALVES, 1991, p. 29).

Portanto, a escola é um espaço de relações e significações. Ampliando um pouco mais o tema, como seria, então, uma escola inclusiva? Certamente, um conjunto de bons professores tornaria possível um ensino inclusivo. Quais as características dos bons docentes? Para responder,

Marchesi (2004) recuperou um estudo feito em dez países por Hopkins e Stern (1996) e destacou seis aspectos importantes que um bom professor deve possuir:

1. O compromisso: a vontade de ajudar a todos os alunos.
2. O afeto: a comunicação de entusiasmo e carinho dos alunos.
3. O conhecimento da didática da matéria ensinada: a facilidade para tornar simples a aprendizagem.
4. O domínio de múltiplos modelos de ensino: a flexibilidade e a habilidade para resolver situações imprevistas.
5. A reflexão: a capacidade de refletir sobre a prática.
6. O trabalho em equipe: o intercâmbio de iniciativas entre colegas (MARCHESI, 2004, p. 48).

De certa maneira, os dois enfoques aqui mencionados, o de Alves (1991) e o de Marchesi (2004), apesar de originariamente distintos, complementam-se. Ambos tratam da figura do professor, de seu desempenho e envolvimento com o trabalho como aspectos fundamentais e inerentes ao contexto escolar.

ATIVIDADE



2. Com base no conteúdo da aula responda aos seguintes itens:

2.a. Ao longo de sua escolarização, você conheceu mais educadores ou professores?

2.b. Você consegue se lembrar de algum educador em especial? Se respondeu sim, por que ele (a) foi importante?

2.c. Quais são as características que tornaram um (a) professor (a) parte de sua memória?

2.d. Em que medida Alves (1991) e Marchesi (2004) se complementam?

Depois de responder a estas perguntas, procure trocar com um colega as lembranças que teve, discutir a forma como vê o educador e o professor hoje e como, a partir daí, pretende desempenhar suas funções no futuro.

COMENTÁRIO

Para a maioria das perguntas dessa atividade, as respostas são bastante pessoais. Podemos, a título de recordação, destacar alguns pontos dos dois autores estudados.

Alves (1991) relaciona a história vivida por cada um, a forma como o educador se vincula aos alunos, a consideração e o respeito pelas singularidades deles, seu compromisso e seu envolvimento, a importância das trocas, da interioridade, das paixões, as esperanças e a utopia de cada educador.

Marchesi (2004) aponta também aspectos como o compromisso; o afeto; o conhecimento; o domínio e a habilidade diante de situações imprevistas; a capacidade de pensar sobre sua prática e trabalhar em equipe.

Seria o bom professor de Marchesi o educador a que Rubem Alves se refere?

Semelhantes em suas análises ou complementares em seu conjunto, pensar acerca do professor e de seu trabalho é tratar das relações interpessoais que são tecidas no cotidiano da escola.

Escola regular ou escola inclusiva, qualquer que seja a população atendida, as interações sociais sempre estarão presentes e são elas que constroem as redes de convivência.

ESCOLA INCLUSIVA

Até esse momento, nos referimos à escola como o lugar onde acontece a transmissão e a construção de um conjunto de conhecimentos organizados culturalmente e como um espaço privilegiado de interações. De maneira proposital, não fizemos qualquer menção à escola inclusiva, isto porque, pensar na escola que inclui, é tratar dessa mesma escola que conhecemos e que analisamos até esse momento, só que de forma ainda mais abrangente.

O processo inclusivo, como se refere Carvalho (2004), provoca uma aproximação de “cenários escolares” muito mais do que o lugar em

que ocorre o ensino-aprendizagem dos conteúdos. Ela, principalmente, considera “os valores, os princípios e as relações entre os grupos que ali interagem e que no seu conjunto, constituem uma comunidade de aprendizagem” (p. 110).

Compreender a rede de relações que acontece na escola, segundo a autora, exige dos educadores

...um conjunto de habilidades e de competências que possibilite a análise da instituição e de suas ações pedagógicas em um trabalho de equipe com construção epistemológica interdisciplinar (CARVALHO, 2004, p. 110).

A escola inclusiva é aquela que valoriza a diversidade no âmbito da escolarização, pois incluir é principalmente acolher o outro que estava fora e, para que ele permaneça e se sinta parte integrante do grupo, é preciso apoiá-lo.

REDE DE APOIO E DE COLABORAÇÃO

Inúmeros estudos foram realizados a partir das primeiras escolas que se engajaram ao movimento de construção de espaços inclusivos, em que todos os alunos, independentes de suas diferenças individuais, eram recebidos.

As pesquisas, apresentadas por Stainback & Stainback (1999), demonstraram que o sucesso dessas escolas estava no envolvimento dos professores, pais, alunos, especialistas e demais funcionários que trabalhavam em colaboração.

Assim, os alunos eram envolvidos em “círculos de amigos, como defensores dos colegas, em situação de aprendizagem cooperativa, como tutores e parceiros” (p. 223). “O envolvimento de todos estimula a auto-estima, o orgulho pelas realizações, o respeito mútuo e a sensação de estar em comunidade” (p. 225).

Comunidade aqui entendida como o lugar onde professores e alunos vivem e trabalham cooperativamente, apoiando uns aos outros. É o lugar em que se desenvolve um compromisso significativo de tornar as condições dos outros as suas próprias condições; é ficar alegre junto com os outros, é todos dividirem entre si responsabilidade no desempenho dos papéis de apoio aos outros; é formar vínculos e amizades.

Há diversos princípios básicos na rede de apoio, segundo, Stainback & Stainback (1999). Dentre os mais importantes destacamos:

- a rede de apoio tem, como ponto de partida, que cada um possui capacidade, potencialidades, talentos e dons, inclusive aqueles que têm alguma deficiência;
- na rede de apoio, todas as pessoas estão envolvidas em apoios mútuos, em arranjos formais, informais e em relacionamentos recíprocos;
- relacionamentos em que o apoio é natural estimulam o lugar ou a comunidade que prestam apoio a seus membros;
- as situações de apoio não podem ser predefinidas, nem rígidas pois os indivíduos são únicos e diferem em suas necessidades;
- a rede de apoio funciona melhor quando as escolas são heterogêneas, pois a diversidade aumenta a possibilidade de que todos os membros da turma e da escola tenham mais recursos para dar suporte às necessidades de uns e de outros, quando preciso;
- a rede de apoio deve ser natural e contínua, na escola e na turma, não devendo ser restrita apenas às situações episódicas ou em momentos de crise;
- a rede de apoio é para todos;
- a rede de apoio começa com o estudo das interações sociais e das características de apoio que estão naturalmente presentes nos ambientes escolares. A partir desse estudo, a rede é construída sobre esses apoios naturais;
- o objetivo é prestar apoio aos outros sempre que necessário, sem, no entanto, tornar o outro um dependente dele;

Na escola inclusiva, todos os funcionários da escola fazem parte dessa rede. Cada um a sua maneira e dentro de suas atribuições, contribui para a permanência, bem-estar e progresso do outro. É a escola que acolhe todas as crianças que chegam e todas que ali estão.

ATIVIDADE



3. Com base no conteúdo estudado, analise a importância da rede de apoio em uma escola inclusiva e faça suas anotações.

Quando terminar, procure discutir sua análise com um colega ou, se não puder, reveja o conteúdo da aula para fazer as correções necessárias.

COMENTÁRIO

Considerando que a escola inclusiva é o espaço que acolhe todos que chegam, independente de suas características pessoais e/ou necessidades, a rede de apoio torna-se uma estratégia de suporte muito pertinente.

Dentre os princípios da rede de apoio, podemos citar: tornar o outro independente, na medida do possível; utilizar os apoios naturalmente presentes nas situações de interação; fazer uso da diversidade e da heterogeneidade, para desenvolver apoios diferenciados; envolver todos os participantes no mesmo trabalho de apoiar uns aos outros; procurar incentivar a troca das situações de apoio, ora um é apoiado, ora é ele quem apóia, estabelecendo vínculos de amizade e de solidariedade, entre os participantes do grupo.

Se você, ao terminar a atividade, conseguiu relacionar em sua análise a maioria destes pontos, compreendeu perfeitamente o conteúdo da aula. Caso contrário, se encontrou dificuldades para identificar a maioria dos aspectos relacionados, retorne ao texto.

ESCOLA, PROFESSORES E FORMAÇÃO CONTINUADA

A necessidade de o professor estudar continuamente pode ser assinalada como a tendência mais urgente da atualidade.

A constante transformação que vive o mundo, principalmente nas últimas décadas, exige a atualização permanente de todos os segmentos produtivos da sociedade. Para acompanhar a velocidade das mudanças e as conseqüências que elas trazem, o homem, a todo o momento, tem que buscar novos conhecimentos, se não quiser se tornar obsoleto e ficar à margem desta nova ordem social.

Ora, com a escola não pode ser diferente! Ela tem de acompanhar essas mudanças e estar em sintonia com a sociedade do seu tempo.

De qual escola estamos falando? Qual é o papel dela neste cenário de transformações?

A função social e política da escola é, segundo Libâneo (2003):

A educação geral, mediante quais crianças e jovens podem dominar os conhecimentos científicos, desenvolver suas capacidades e habilidades intelectuais, aprender a pensar, aprender e internalizar valores e atitudes, tudo em função da vida profissional, da cidadania, da vida cultural, tudo voltado para ajudar na melhoria das condições de vida e de trabalho e para a construção da sociedade democrática (p. 24).

Para o autor, a escola precisa trabalhar para:

1. Garantir o desenvolvimento de capacidades cognitivas, que é o aprender a pensar, por meio dos conhecimentos relacionados com a cultura, a ciência, a arte (...).
2. Promover bases de cultura geral (saber aprender, saber fazer, saber viver junto, saber agir moralmente) visando preparar para o mundo do trabalho, incluindo o mundo tecnológico e informacional.
3. Ajudar os alunos a se constituírem sujeitos na sua individualidade e na sua identidade cultural; falo do fortalecimento da subjetividade(...) incluo aqui o reconhecimento das diferenças, mas penso também em formas educativas de não esconder o conflito.
4. Formar para a cidadania, de maneira muito prática, começando nas práticas escolares, na forma de organização e gestão da escola.
5. Formar para valores éticos, cuidar de qualidades morais, convicções humanísticas e humanitárias (LIBÂNEO, 2003, p. 26).

Além disso, devemos acrescentar o novo paradigma da inclusão. A escola deve dar conta da diversidade de crianças e procurar atendê-las de maneira adequada às suas características e necessidades.

Cabe então uma pergunta. Como poderia uma escola atender a tantas frentes e atuar em uma sociedade em constante mudança?

Com professores continuamente formados. Na atualidade, é impossível os professores manterem um bom nível de trabalho sem novos conhecimentos.

Nos últimos anos é quase um refrão dizer que devemos formar cidadãos críticos e reflexivos. No entanto, só podemos ensinar aquilo que conhecemos e dominamos. Para ensinar um aluno a aprender a pensar de forma crítica e reflexiva é preciso que o professor também saiba pensar da mesma forma.

Para que uma pessoa se torne capaz de pensar criticamente, é indispensável aprender a procurar a informação, aprender a selecioná-la adequadamente e aprender a utilizá-la de forma apropriada. Para ensinar, é preciso primeiro aprender. Aprendizagem é sempre um processo contínuo.

Assim deve ser a formação continuada do professor, um processo que iluminado pela teoria possibilita pensar constantemente em sua prática que, por sua vez, busca na teoria novos conhecimentos em um ciclo dinâmico que pode ser traduzido por *praxis*.

Entre outros benefícios, a formação contínua do professor promove espaços coletivos de reflexões críticas sobre a ação. Refletir sobre ela é reconhecer que ensinar e aprender é um processo que deve acompanhar toda a vida docente.

Para Nóvoa (1992) formação não se constrói por acumulação, mas por um trabalho reflexivo sobre práticas e de “reconstrução permanente de uma identidade pessoal” (p. 25).

Estudar, conhecer, pensar, renovar, atualizar e descobrir devem ser as principais marcas da escola de hoje.

FORMAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA INCLUSIVA

Se, para a escola regular, há necessidade de formação contínua, para uma escola inclusiva isso se transforma em uma condição indispensável para o seu funcionamento.

Nas palavras de Schloss (1999):

As feições da escola, em tempos de grandes transformações sociais, estão mudando, e os professores precisam adquirir novas habilidades para trabalhar com os alunos academicamente e socialmente diferentes (citado por Karagiannis, p. 25).

A inclusão como um novo paradigma de pensamento e ação, coloca a diversidade como uma norma e não uma exceção (SKITIC, 1994) e para modificar o modelo que conhecemos, precisamos estudar.

Karagiannis (1999) ao analisar os benefícios da inclusão para os professores, destaca que:

– é a oportunidade de planejar e conduzir a educação como parte de uma equipe (...) a colaboração permite a consulta um ao outro e proporciona apoio psicológico;

– a colaboração e a consulta aos colegas ajuda os professores a melhorar suas habilidades profissionais (...) quando a escola coopera e apóia, os professores melhoram suas habilidades com efeitos visíveis sobre a aprendizagem dos alunos;

– a maioria dos professores está disposta a juntar-se aos professores especiais ligados a eles, para tornar a turma de ensino regular mais flexível e possível de ser acompanhada pelos diferentes (p. 26).

Para o autor, mesmo quando os professores reagem negativamente no início do projeto de inclusão, posteriormente, eles passam a defendê-lo. Aqueles que aprenderam a lidar e a trabalhar em salas inclusivas desenvolveram estratégias para receber o aluno que é diferente. Nos anos seguintes, mesmo quando não há alunos com necessidades educacionais especiais, esses professores percebem que os procedimentos adotados beneficiam a todos os alunos.

É inegável que pessoas com deficiência despertam nos outros os mais diferentes tipos de sentimentos como o medo, a raiva, a pena e a repulsa. O medo talvez seja o sentimento mais constante. Medo do que é diferente de nós, medo por não saber o que fazer diante do outro e para o outro, medo por ele desafiar nossos padrões de comportamentos e habilidades, tão bem estruturados e medo, inclusive, dos nossos próprios sentimentos.

Conhecer a real condição do aluno, suas capacidades e necessidades, pode minimizar os preconceitos e ressignificar os *pré-juízos*, favorecer atitudes mais positivas e aos poucos, facilitar a aproximação dessas pessoas.

Se o professor conseguir identificar corretamente quais são as raízes de seus sentimentos, poderá trabalhar para modificar a forma como olha o outro.

A inclusão não é um projeto de um só professor mas de toda a escola, que envolve o diretor, os professores, o pessoal administrativo, o pessoal que auxilia na limpeza, na segurança e na merenda escolar. É um projeto coletivo.

A inclusão deve ser discutida, pensada e estar prevista no projeto pedagógico. Trabalhar com a diversidade e com a deficiência exige do professor novas práticas educativas bem como habilidades para desenvolvê-las de forma a promover o aprendizado do aluno assim como possibilitar ao professor maior segurança no desempenho de suas funções.

Para isso, o professor precisa estudar. A construção de novos conhecimentos obtidos em cursos será um grande aliado nesta nova maneira de se conceber a escola – como um espaço de aprendizagem constante. Esses cursos podem ser, desde especializações, aperfeiçoamento, pequenos módulos temáticos, até encontros científicos.

Qualquer que seja a natureza dos eventos, o fato de o professor poder aprender coisas novas, poder trocar com seus pares os conhecimentos que tem, poder expor suas dúvidas e inquietações, o torna mais consciente do exercício da docência e com mais possibilidade de resolver seus impasses. Inclusive, a formação de grupos de estudos na própria escola pode ser um espaço de aprendizagem importante em todos os momentos.

CONCLUSÃO

Na era da informação, das novas tecnologias e diante das constantes mudanças na sociedade, exige-se do professor uma formação e qualificação cada vez maior e mais atual.

Apesar dos inúmeros recursos sofisticados oferecidos pela modernidade, precisamos recuperar a qualidade das relações interpessoais. A escola hoje recebe alunos com diferentes necessidades educativas em um mesmo espaço de aprendizagem. Ensinar a todos com qualidade e tornar a escola um lugar agradável de convivência, onde todos querem estar, são os maiores desafios da educação inclusiva.

ATIVIDADE FINAL

Com base no conteúdo da aula, destaque os aspectos benéficos da formação continuada em uma escola inclusiva, elaborando duas pequenas listas. Na primeira, considere os benefícios para os professores e na outra, os benefícios para os alunos.

Quando terminar, procure trocar suas anotações com um colega do curso. Caso não possa, volte ao texto para corrigir a atividade.

COMENTÁRIO

Para os professores, a formação continuada é benéfica porque:

- a escola se moderniza;
- traz segurança e criatividade no desempenho das funções e no exercício da prática docente;
- o conhecimento transforma a compreensão do mundo, das relações humanas e das atividades desenvolvidas;
- possibilita adquirir habilidades acadêmicas e sociais para o trabalho com a diversidade;
- modifica o enfoque sobre a diversidade, considerando-a como norma e não exceção;
- o trabalho com alunos especiais ensina novas estratégias educativas que beneficiam a todos os alunos;
- o conhecimento de novas teorias ou aprofundamento de outras ajuda na prática cotidiana;
- ouvir diferentes pessoas discutindo sobre um mesmo conteúdo, oferece oportunidade de reavaliar pontos de vista, julgamentos prévios, preconceitos e práticas inflexíveis;
- entende que cada um tem a sua própria maneira de aprender;
- aprende a investigar o melhor caminho para ensinar o aluno;
- fica em sintonia com a atualidade frente às transformações do mundo moderno.

Para os alunos, a formação continuada do professor é benéfica porque:

- o professor terá maior fundamentação teórica para promover o desenvolvimento de suas capacidades e habilidades intelectuais;
- amplia as bases de sua cultura geral;
- ajuda na construção de sua identidade cultural;
- contribui para a formação da cidadania;
- contribui para a construção dos valores éticos;
- ensina o convívio com o diferente;
- ajuda na formação de um sujeito crítico e reflexivo;
- ajuda os alunos a viver em uma sociedade plural;

- *atende melhor as suas necessidades e percebe com mais clareza as suas dificuldades;*
 - *acredita em suas potencialidades;*
 - *é tratado com respeito e dignidade;*
 - *aprende a compartilhar, cooperar e apoiar, dentre outros benefícios.*
- Se você, ao concluir sua atividade, considerou a maioria desses aspectos, entendeu perfeitamente o conteúdo da aula. Caso tenha encontrado dificuldades, volte ao texto e procure esclarecê-las.*

RESUMO

A inclusão é um movimento da sociedade contemporânea. Conviver com o outro quando ele é diferente desafia nossos mais profundos sentimentos, valores, conhecimentos e crenças.

A escola, quando adota este modelo de convivência inclusiva, coloca a diversidade no centro das atenções. Estamos diante de um novo sujeito. Portanto, precisamos conhecê-lo em todas as suas dimensões.

Neste contexto, privilegiar as interações sociais nos diferentes espaços de convivência e centrar a atenção na formação contínua do professor, como sendo um aspecto diferencial para o exercício da docência, poderão favorecer o processo de inclusão.

INFORMAÇÃO SOBRE A PRÓXIMA AULA

Na Aula 12 estudaremos currículo.

Currículo e suas adaptações para uma escola inclusiva

AULA

12

Meta da aula

Apresentar ao aluno diferentes concepções de currículo e suas adaptações com foco na diversidade da população escolar.

objetivos

Esperamos que, após o estudo desta aula, você seja capaz de:

- reconhecer a importância do currículo para a formação do cidadão;
- identificar a necessidade das adaptações curriculares visando à igualdade de oportunidades.

INTRODUÇÃO

HENRY GIROUX

Henry Giroux ajudou a desenvolver uma teorização crítica sobre o currículo. Inspirado pela Escola de Frankfurt, com sua ênfase na dinâmica cultural e crítica na razão iluminista e na racionalidade técnica, para Giroux, o currículo é um local onde se produzem e se criam significados sociais, estando em jogo uma política cultural.

A concepção de currículo inclui desde os aspectos básicos que envolvem os fundamentos filosóficos e sociopolíticos da educação, até os marcos teóricos, referenciais técnicos e tecnológicos que a concretizam na sala de aula. Relaciona princípios e operacionalização, teoria e prática, planejamento e ação. A aprendizagem escolar está diretamente vinculada ao currículo, organizado para orientar os diversos níveis de ensino e as ações docentes.

Como coloca **GIROUX**:

O currículo envolve a construção de significados e valores culturais. O currículo não está simplesmente envolvido com a transmissão de “fatos” e conhecimentos “objetivos”. O currículo é um local onde, ativamente, se reproduzem e se criam significados sociais (apud SILVA, 2004).

O currículo deve ser construído a partir do projeto pedagógico da escola e deve viabilizar a sua operacionalização, orientando as atividades educativas, as formas de executá-las e definindo suas finalidades. Assim, pode ser visto como um guia sugerido sobre o que, quando e como ensinar; o que, quando e como avaliar.

Mas será que foi sempre esta a função do currículo?

UM POUCO DE HISTÓRIA

Currículo é uma palavra de origem latina que significa o curso, a rota, o caminho da vida ou das atividades de uma pessoa ou um grupo de pessoas (ASSIS, 1981).

No que diz respeito à escolarização, este termo aparece entre os séculos XIII e XIV, na época do surgimento dos primeiros colégios, junto com os termos séries e classes que também foram construídos nesse período. Inicialmente, o currículo era, muitas vezes, individualizado e não-sequencial. No momento em que a escolarização se expandiu, a escola foi pressionada a selecionar seus conteúdos.

Somente no final do século XIX e início do século XX, nos Estados Unidos, as questões curriculares passaram a ser tratadas mais sistematicamente por um número significativo de educadores, gerando várias versões sobre o tema. Comum a todas elas destaca-se a necessidade de organizar o currículo e conferir-lhe características de ordem, racionalidade e eficiência.

A história do currículo apresenta diferentes concepções segundo a corrente em que ele se fundamenta. Podemos organizá-las em quatro grandes linhas:

- Tradicional: ênfase no conteúdo.
- Escolanovista: ênfase nas experiências e atividades.
- Tecnicista: ênfase no processo e no planejamento.
- Crítica: ênfase no enfoque social e político; valorização do conteúdo.

A PRODUÇÃO DO CURRÍCULO

Sabemos que todo trabalho curricular precisa ser participativo e que o próprio processo precisa ser iluminativo, ou seja, esclarecedor. Para tanto, há necessidade de levantarmos algumas questões e suas respostas serem discutidas.

- Qual o projeto educacional da escola? Que concepção de educação o orienta? Que tipo de indivíduo ela concebe? (marco conceitual).
- Que questões e problemas podem ser detectados no currículo a ser reformulado? (diagnóstico do curso).
- Como se situa o currículo a ser reformulado em face das questões e posições levantadas nos itens anteriores? (diagnóstico do curso).

A definição do marco conceitual e o diagnóstico do curso são questões essenciais para a discussão dos participantes do processo de produção curricular. A partir dessa discussão irá surgindo o conjunto de propostas para:

- a estrutura básica do currículo – em termos de disciplinas, atividades e requisitos a serem incluídos;
- a concepção do trabalho metodológico – em termos da forma de se tratar a relação teoria/prática;
- a definição do sistema de avaliação – tanto dos alunos, quanto do desenvolvimento do próprio currículo.

Temos ainda de definir o modelo de estrutura curricular a ser utilizado. Uma estrutura de currículo é o produto do processo de organização curricular que envolve a definição da abrangência, da dosagem, da seqüência e da integração de objetivos, de conteúdos, de experiências de aprendizagem e de avaliação. Esta estrutura determina o percurso da prática curricular.

Essa definição implica a escolha do núcleo, ou núcleos de organização, que balizarão a abrangência, a dosagem, a seqüência e a integração do currículo. É preciso que você tenha em mente que, subjacente à escolha do núcleo, encontramos sempre um projeto de educação, ou

seja, uma filosofia, um posicionamento, uma forma de conceber a educação, decorrente de uma forma de conceber o mundo e posicionar o indivíduo nesse mundo.

Quanto aos modelos de currículo fechado e aberto, o primeiro diz respeito à concepção centralizadora, sendo que a idéia básica é unificar e homogeneizar o currículo para toda clientela escolar, e o segundo diz respeito a uma concepção descentralizadora que renuncia ao objetivo de homogeneizar. Utilizando-se de mecanismos para melhor adequação às características de cada contexto, podemos constatar outros dois modelos básicos de estrutura curricular, em que cada um pode apresentar variadas configurações, de acordo com os pressupostos teóricos do seu projeto educacional: o modelo disciplinar e o não-disciplinar.

No modelo disciplinar, o núcleo de organização é a disciplina. Todo o processo de seleção (da abrangência, da dosagem e da seqüência) ocorre a partir da disciplina, do conteúdo escolhido. Subjacente a esse modelo está a concepção tradicional de currículo, a de currículo como fato, que concebe a educação como transmissão, para as novas gerações, do acervo cultural acumulado pelas gerações anteriores. Situa-se dentro da perspectiva essencialista/racionalista, que coloca a aquisição do conhecimento sistematizado da civilização ocidental cristã como cerne do desenvolvimento do homem racional. O conteúdo é o centro do processo educacional. São decorrências desse modelo:

- a compartimentação do saber em disciplinas estanques;
- a valorização de alguns conhecimentos em detrimentos de outros;
- ênfase na seqüência lógica (uma lógica própria de cada conteúdo para seu aprofundamento e detalhamento);
- ênfase na transmissão do saber, através da exposição de conhecimentos;
- ênfase na seleção de conteúdo de nível fatual (o que determina a valorização do conhecimento enciclopédico e da erudição).

O modelo disciplinar pode apresentar algumas variações de configuração que surgiram com o intuito de superar a compartimentação e procurar a integração. Os mais conhecidos são: o currículo por áreas de estudos, que tenta aglutinar conteúdos afins, e o currículo multidisciplinar, que tenta integrar o currículo a partir de uma disciplina, ou área escolhida como fio condutor.

No modelo não-disciplinar, como o próprio nome indica, o núcleo de organização é selecionado fora do padrão de disciplina. Por exemplo,

nos currículos de inspiração escolanovistas, esse núcleo é constituído pelas experiências de aprendizagem (atividades dos alunos em projetos, centro de interesses etc.), tendo em vista a perspectiva psicológica e pragmática que enfatiza o aluno como centro do processo educacional e a atividade como instrumento do processo de aprendizagem.

Por outro lado, os currículos que se fundamentam numa abordagem crítica costumam selecionar como núcleos de organização temas que se originam das práticas sociais e propiciem o desenvolvimento da capacidade crítica dos indivíduos, bem como a compreensão dos processos sociais (individuais e coletivos) que permeiam a sociedade em que se insere a escola.

São características dos modelos não-disciplinares:

- a abordagem interdisciplinar dos conteúdos;
- ênfase no ensino ativo;
- a aprendizagem por descobertas;
- a ênfase na sequência psicológica;
- a ação integrada.

O modelo não-disciplinar também apresenta diferentes configurações, dependendo do projeto educacional. Na abordagem escolanovista pode-se encontrar, dentre outros, o currículo por atividades, centrado em interesses e atividades dos alunos, e o currículo de necessidades básicas, inspirado nas necessidades fundamentais do homem (moradia, alimentação, trabalho, lazer etc.). Na abordagem crítica podemos destacar o currículo de temas geradores, inspirado nas idéias e práticas de Paulo Freire, que enfatiza a construção do conhecimento e a perspectiva dialógica, além da valorização de diferentes saberes (saberes de diferentes origens). Atualmente, as discussões em torno dos conceitos de globalização e multiculturalismo têm também conduzido à elaboração de propostas curriculares para as perspectivas dos temas.

Nos dias de hoje, não podemos pretender (nem acreditar) que a educação esgote a transmissão de todos os conhecimentos acumulados. É preciso que, constantemente, nos interroguemos sobre a natureza dos conteúdos a serem incorporados aos currículos, sobre o contexto social e histórico em que ocorre a educação e sobre o tipo de conhecimento que está em sintonia com o tempo em que vivemos e com os alunos que temos.

As diferenças individuais dos alunos revelam que um método único não é uma boa indicação para alcançar a individualização do

ensino. As pesquisas têm mostrado que, quando o tratamento educativo é pouco estruturado e o grau de autonomia e responsabilidade dos alunos é grande, verifica-se uma forte relação entre o nível intelectual e os resultados da aprendizagem. Neste caso, César Coll recomenda uma série de princípios relativos à metodologia de ensino, que podem ser sintetizados em quatro aspectos:

- As características individuais:
 - resultam da história de vida dos alunos e podem ser modificadas em função das experiências educativas futuras;
 - são traços não estáticos e não fixos, estando sujeitas à evolução;
 - numa nova situação de aprendizagem, referem-se aos esquemas de conhecimento utilizados pelo aluno para interpretar essa nova situação.
- O que um aluno pode aprender depende:
 - das suas características individuais;
 - do tipo de ajuda pedagógica proporcionada.
- A ajuda pedagógica:
 - não consiste em “rebaixar” objetivos e/ou conteúdos, mas em adequá-los ao tipo de aluno;
 - classifica os métodos de ensino em função da qualidade da ajuda proporcionada.
- O currículo e sua proposta:
 - devem incluir critérios gerais de ajuda pedagógica e exemplificá-los com situações concretas de ensino/aprendizagem;
 - não devem determinar métodos de ensino.

No mundo moderno, aceleram-se os ritmos das transformações. As inovações que antes exigiam o trabalho de várias gerações ocorrem atualmente em uma só geração. Nesta perspectiva, buscamos uma escola que desenvolva um currículo comum de experiências cognitivas, afetivas, sociais e referências culturais, levando em conta, ao mesmo tempo, a singularidade de alunos e professores.



ATIVIDADE

1. Complete o quadro a seguir com as respectivas características de modo a demonstrar quais foram as reformulações propostas pelo novo modelo:

Modelo disciplinar	Modelo não-disciplinar
A compartimentação do saber em disciplinas estanques	
	Ênfase no ensino ativo
	A aprendizagem por descobertas
Transmissão do saber com ênfase na exposição de conhecimentos	
	A ação integrada

COMENTÁRIO

Você deverá ser capaz de contrapor as características dos dois modelos de currículo de modo a demonstrar as reformulações necessárias para uma diferenciação real entre os dois tipos. Nessa reformulação você deverá ter percebido que a compartimentação do saber é substituída pela abordagem interdisciplinar dos conteúdos. A valorização de determinados conhecimentos em detrimento de outros dá lugar à busca de um ensino ativo. A transmissão do saber com ênfase na exposição de conhecimentos passa a ser a busca dos interesses comuns dos pares participantes da aprendizagem. A valorização do conhecimento enciclopédico e de erudição torna-se importante quando está integrada com os demais saberes.

ADAPTAÇÕES CURRICULARES

A educação escolar tem por finalidade promover de forma intencional o desenvolvimento integral do indivíduo e deve levar em conta a diversidade existente na sua comunidade. Partindo desta afirmativa, podemos levantar algumas questões:

- O currículo trabalhado pelas escolas, de um modo geral, serve para atender aos alunos com necessidades educacionais especiais?
- Antes da proposta de inclusão (surgida na década de 1990), como era o currículo desenvolvido para os alunos com necessidades educacionais especiais?
- Se a proposta da nossa escola é ser inclusiva, como podemos propor um mesmo currículo para todos os alunos?

Quando o aluno, por alguma causa, não era capaz de seguir o currículo comum, era segregado a centros de educação especial. Era uma prática comum até bem pouco tempo. A educação era dividida em dois tipos: educação comum e educação especial. Cada uma com seu respectivo currículo. Se o objetivo da escola é o mesmo para todos aqueles que a freqüentam, como diferenciar sua proposta?

A escola especial, pela Lei nº. 953 de 10/12/1959, em seu artigo 2º, deveria trabalhar para que seu aluno alcançasse:

- a) a possibilidade de sua recuperação para o ingresso na escola comum;
- b) possibilidades de autonomia e defesa pessoal;
- c) possibilidades de adaptação ao meio social comum;
- d) capacidade de auto-suficiência. Foi justamente nas escolas especiais onde mais se trabalhou com o currículo aberto, devido à necessidade sentida pelo professor de criar suas próprias propostas curriculares mais de acordo com a realidade e as características de seus alunos.

Com a Lei nº. 9394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, fica definida a nova proposta da educação especial, no seu artigo 58:

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. § 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

É nesse contexto que a educação especial passa a ser uma modalidade de educação escolar, ou seja, hoje ela é parte integrante do sistema educacional brasileiro, em todos os níveis de educação e ensino. Daí a necessidade de buscarmos uma nova proposta de currículo, pois não podemos mais trabalhar com a idéia de um mesmo currículo para todos.

As adaptações curriculares são o elemento fundamental para conseguir o difícil equilíbrio entre responder ao grupo como tal e a cada aluno dentro do próprio grupo. Constituem o conjunto de modificações que se realizam nos objetivos, conteúdos, critérios e procedimentos de avaliação, atividades e metodologias para atender às diferenças individuais dos alunos. Dizendo de outra maneira: consistem na acomodação ou ajuste da oferta educativa comum às necessidades e possibilidades

de cada aluno. Devem ser realizadas sempre que um aluno ou grupo de alunos apresentem necessidades específicas em relação ao seu grupo de referência e não encontrem resposta no programa comum do modo como este se encontra.

Não existe uma receita pronta para dizer que adaptações curriculares serão necessárias para podermos trabalhar com uma determinada turma. Só a troca, as conversas e observações constantes é que nos levarão a elaborar as adaptações necessárias. Elas podem variar de um simples ajuste nas estratégias instrutivas (dar mais tempo para realizar as tarefas, explicar com outras palavras, ajudar na execução etc.) até adaptações mais significativas em objetivos e conteúdos.

O primeiro passo para buscar as adaptações necessárias é partir de uma avaliação ampla do aluno e do contexto em que ele aprende. Sabemos que as dificuldades de aprendizagem que os alunos com necessidades educacionais apresentam têm um caráter interativo. Depende tanto de dificuldades específicas do aluno quanto das limitações encontradas nas respostas recebidas por ele do contexto educativo em que esta interação se desenvolve. Devemos ter o cuidado de não fixar só as dificuldades e as limitações (aquilo que é preciso compensar), mas buscar também os aspectos positivos ou que favoreçam a aprendizagem (aquilo que é preciso potencializar).

O segundo passo é buscar uma resposta educativa para os alunos com necessidades educacionais especiais mesmo que implique determinadas condições de ensino/aprendizagem especialmente adaptadas, de modo a compensarem ao máximo suas dificuldades de aprendizagem. Estas condições podem caminhar em duas vias.

Adaptações de acesso ao currículo

São modificações ou ajustes que são feitos nos elementos materiais ou espaciais que permitem que os alunos possam cursar o currículo comum no que se refere a objetivos, conteúdos, métodos, critérios e procedimentos de avaliação estabelecidos para todos os alunos.

Podemos destacar como exemplo a modificação de barreiras arquitetônicas, materiais específicos (máquina Perkins, mobiliário específico etc.), adaptações de materiais escritos, sistemas de comunicação alternativos (**CÓDIGOS DE COMUNICAÇÃO**) para os alunos impedidos de comunicação oral.

CÓDIGOS DE COMUNICAÇÃO

Código de comunicação alternativo, aumentativo ou complementar à linguagem oral ou escrita: linguagem de sinais; palavra completada; bimodal; braille, sistema pictográfico de comunicação etc.

Adaptações curriculares propriamente ditas

São modificações ou ajustes que realizamos em um ou vários dos elementos curriculares: objetivos, conteúdos, metodologias, critérios e procedimentos de avaliação. Podem ser mais ou menos significativas em função do grau de ajuste que efetuamos nos elementos anteriormente mencionados. Podemos dividir em dois grupos:

a) Adaptações curriculares não-significativas

São mudanças que não afetam o currículo prescrito pela unidade escolar. Estas adaptações podem ser feitas para qualquer aluno em um momento determinado de sua escolaridade: conseguir um objetivo em mais ou menos tempo, ampliação de atividades para aprender determinados conteúdos dentre outras.

b) Adaptações curriculares significativas

São modificações que chegam a afetar o currículo prescrito pela Unidade Escolar, como por exemplo a eliminação de algum objetivo, de alguma etapa, área ou bloco de conteúdos.

A realização de adaptações curriculares é o caminho para o atendimento às necessidades específicas de aprendizagem dos alunos, e deve seguir a mesma lógica do planejamento da ação educativa com todos os alunos da turma, embora com certos matizes.

Segundo Stainback, os objetivos específicos da aprendizagem curricular podem precisar ser individualizados para serem adequados às necessidades, às habilidades, aos interesses e às competências singulares de cada aluno (embora os objetivos educacionais básicos para todos os alunos possam continuar sendo os mesmos). O objetivo a ser alcançado pelos alunos em uma aula de Língua Portuguesa, por exemplo, é aprimorar a comunicação, falada e escrita, enriquecendo seu vocabulário. A proposta é para todos os alunos, mas o objetivo pode ser alcançado de maneira diferente por alunos com habilidades também diferentes. Em uma classe que tem uma criança com paralisia cerebral (PC), cujos comprometimentos não permitem que ela escreva, o trabalho pode ser desenvolvido através de figuras, por meio das quais ela possa criar uma história, seguindo um roteiro preestabelecido, norteado pelas perguntas quem?, onde?, por quê?, quando?, como?, de modo a poder utilizar um vocabulário novo a cada situação proposta. Enquanto ela desenvolve capacidade de organizar o pensamento numa sequência lógica ao mesmo tempo que enriquece seu vocabulário, os outros alunos, que escrevem,

desenvolvem também seus conhecimentos ortográficos e normas gramaticais. Todos trabalhando juntos numa mesma proposta curricular. Sabemos, quando trabalhamos com alunos com necessidades educacionais especiais, que alguns alunos não podem aprender a mesma quantidade de coisas ou ter o mesmo nível de conhecimentos, principalmente nas áreas acadêmicas, mas, como diz Stainback, “qualquer coisa que seja adquirida é válida e digna” (p. 248).

Adaptação de atividades

Na sala de aula, onde se materializa a necessidade de adaptações, pode haver, por parte do professor, a necessidade de modificar a atividade de modo a levar o aluno a atingir os objetivos propostos. O relato da experiência de uma professora apresentado pela revista *Nova Escola*, no seu número 123 (junho/1999), enriquece e exemplifica o que estamos estudando:

A professora percebeu que seu aluno, com 30% de visão, hidrocefalia e dedos das mãos e dos pés grudados, tinha dificuldade em fazer contas de cabeça. Com a ajuda de uma pedagoga, a professora criou um jogo para desenvolver esta capacidade em seu aluno. Durante alguns dias, destinava um tempo para jogar com ele, oferecia ajuda nas jogadas mais difíceis, ajudava-o colocando as contas no papel. A professora passou a convidar colegas para jogar com eles. Depois de várias rodadas, quando ele se sentiu mais seguro, a professora propôs que passassem a fazer as contas de cabeça. Ele topou e no final dominava razoavelmente o cálculo mental de subtração simples.

O caso que acabamos de apresentar nos mostra que deve haver, por parte do professor, uma observação constante dos seus alunos de modo a captar aquele que necessita, em algum momento, de condições especiais de ensino de modo a propiciar o êxito na conquista de sua aprendizagem.

Para Blanco, podem ocorrer adaptações do currículo de forma individual.

O fato de se tratar de um planejamento individual não significa que seja um currículo paralelo ou separado daquele seguido por seus colegas, já que é feito em estreita relação com o planejamento de seu grupo e da escola que frequenta (p. 296).

Vale lembrar que as adaptações curriculares podem se fazer necessárias no planejamento de qualquer professor preocupado em dar ao aluno meios para progredir no sistema educativo em igualdade de condições.



ATIVIDADE

2. Qual o seu principal objetivo ao elaborar uma adaptação curricular?

COMENTÁRIO

Quando você elaborar adaptações curriculares, deve ter claro que todos os alunos devem desfrutar da mesma oportunidade para obter o êxito em sua aprendizagem e que você vai utilizar várias estratégias para que ele progrida no sistema educativo em igualdade de condições.

CONCLUSÃO

O que se deseja com esta aula é fazer você entender que um currículo é mais do que listas de conteúdos e de atividades. Ele define o cotidiano escolar e as suas decorrências. Implica a preparação do indivíduo para a sociedade existente. Deve estar preocupado com a diversidade e, antes de tudo, deve ser flexível, passível de adaptações, sem perda de conteúdo. Sua elaboração deve ter como objetivo geral a redução das barreiras atitudinais e conceituais, e se pautar em uma ressignificação do processo de aprendizagem na sua relação com o desenvolvimento humano.

Daí se deduz que a maior inclusão, não só a escolar, mas também a social, dos alunos com necessidades educacionais especiais passa pela máxima participação destes alunos nos momentos educativos comuns, sem deixar de atender suas necessidades específicas. Cabe às adaptações

curriculares a difícil tarefa de manter o equilíbrio entre os ajustes que estes alunos precisam, de modo a não se distanciarem do currículo comum. Desta maneira, se evitará que determinados alunos passem toda a sua vida escolar fazendo o pré-escolar, e asseguraremos o esforço por manter, dentro do possível, um processo educativo normalizado.

ATIVIDADE FINAL

Qual característica você destacaria como sendo a principal em um currículo preocupado com a diversidade no contexto da sala de aula?

Discuta com seus colegas na tutoria, por e-mail ou por telefone, e veja se há coincidência nas opiniões do grupo.

COMENTÁRIO

Uma escola para a diversidade deve ter, antes de tudo, um currículo flexível, pois só assim ele será democrático, abrangente e inclusivo, de modo a atender a todo o alunado que transita no espaço escolar.

RESUMO

Ao se analisar o percurso realizado pelo currículo ao longo do tempo, vemos que a aprendizagem não se realiza mediante simples adição ou acumulação de novos elementos à estrutura de conhecimento do aluno. As pessoas constroem esquemas de conhecimento cujos elementos mantêm entre si numerosas e complexas relações. Assim, a aprendizagem significativa é uma aprendizagem globalizada, na medida em que supõe que o novo material de aprendizagem relaciona-se de forma substantiva, e não arbitrária, com aquilo que você já sabe.

Nessa perspectiva, currículo é ação, é trajetória, é percurso, é caminhada que se constrói para cada grupo e em cada realidade escolar de forma diferenciada. É um processo dinâmico, mutante, sujeito às inúmeras influências, portanto aberto e flexível. Essa concepção de currículo veicula uma concepção de pessoa, sociedade, conhecimento, cultura, poder e destinação das classes sociais às quais os indivíduos pertencem: está referida sempre a uma proposta político-pedagógica, explicitando intenções, revelando graus diferenciados da consciência e do compromisso social.

INFORMAÇÃO SOBRE A PRÓXIMA AULA

Na Aula 13 trataremos das salas de recursos e do atendimento itinerante e de sua importância no auxílio das adaptações curriculares.

Sala de recursos e professor itinerante

AULA

13

Meta da aula

Apresentar as modalidades de atendimento educacional oferecidas àqueles que necessitam, em algum momento, de apoio pedagógico.

Esperamos que, após o estudo desta aula, você seja capaz de:

- conhecer o trabalho desenvolvido por estas modalidades;
- avaliar a importância da aplicabilidade destas modalidades;
- distinguir os diferentes espaços e tempos da Educação.

INTRODUÇÃO

Uma escola preocupada com a diversidade tem de fornecer meios para que todos os seus alunos tenham as mesmas oportunidades de aprendizagem. Isso significa ter uma flexibilidade para dar conta dos diferentes interesses, motivações e capacidade de aprender que circulam pelo seu espaço escolar. Portanto, a aprendizagem deve ajustar-se às necessidades de cada criança, em vez de cada criança se adaptar à dinâmica do processo educativo. Essas condições exigem “a atenção da comunidade escolar para viabilizar a todos os alunos, indiscriminadamente, o acesso à aprendizagem, ao conhecimento e ao conjunto de experiências curriculares disponibilizadas no ambiente educacional, a despeito de necessidades diferenciadas que possam apresentar” (PCN). A criação das salas de recursos e o atendimento prestado pelo professor itinerante visam a atender tanto ao aluno, que precisa de uma ação pedagógica diferenciada; como ao professor, que está recebendo esse aluno em sua sala de aula.

CONTEXTUALIZANDO

A adoção do conceito de necessidades educacionais especiais e a tomada de consciência da importância da educação inclusiva levaram a escola a se reorganizar na busca de novas estratégias para melhorar a qualidade de ensino e assegurar a igualdade de oportunidades para todos os alunos. Receber e incluir em sala regular de ensino alunos que apresentam diferentes tipos de necessidades especiais ainda é um desafio, poucas são as experiências e práticas de fato bem conhecidas e estudadas.

Para sabermos como foram criadas as salas de recursos em 1985, temos de voltar ao ano de 1975, ano que coincide com a fusão entre os Estados da Guanabara e do Rio de Janeiro, quando foram transferidas para o Município do Rio de Janeiro a administração dos serviços e demais funções dos órgãos e entidades da estrutura da administração. O Instituto Helena Antipoff (IHA), criado nos meses finais de 1974, passa a ser o responsável pela Assessoria de Educação Especial dentro da divisão proposta pela nova estrutura orgânica da Secretaria Municipal de Educação e Cultura, que possuía ainda o Departamento Geral de Educação e as Assessorias Departamentais.

O município do Rio de Janeiro, nesta época, contava com mais duas ações diferentes para o atendimento do aluno com necessidades educacionais especiais (nesta época chamado de excepcional), além do

IHA: o Projeto Educação Especial e o Centro de Terapia da Palavra. Esta superposição de trabalho provocava um quadro confuso e ineficiente no que dizia respeito ao atendimento do alunado especial. A estruturação de um só órgão, com a junção dos projetos de responsabilidade do IHA, propiciou um levantamento real da situação da educação especial no Município e desencadeou medidas a serem tomadas para uma maior eficiência desse atendimento.

O Instituto Helena Antipoff (IHA) se torna responsável pela implementação de ações e acompanhamento do trabalho educacional dos alunos com necessidades educacionais especiais nas diferentes modalidades de ensino. Responsabiliza-se, igualmente, pela capacitação dos profissionais da Educação, pela elaboração de material, pelos subsídios pedagógicos, pela supervisão aos atendimentos, pela implementação de currículos, pela viabilização de material para equipar as escolas; pelos estudos e pesquisas de modo a acompanhar os movimentos sociais e políticos que constituem o fazer educacional dessa população especial de alunos.

O IHA, em 1994, passou a ser considerado centro de referência em Educação Especial, o primeiro da América Latina. Dentro desta política de constante busca por oferecer sempre um trabalho pedagógico comprometido com a proposta educacional inclusiva (onde os educandos com e sem deficiência passam a frequentar a mesma turma escolar sem que nada prejudique a qualidade do ensino), o IHA passou por várias mudanças institucionais. Essas mudanças internas apresentam sempre, como objetivo principal, a implantação de uma política educacional de equidade.

ATIVIDADE



1. Procure saber se, em seu município, existe na Secretaria Municipal de Educação algum órgão responsável tanto pelo atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais, como pelo apoio (pedagógico, técnico e material) ao professor que recebe esse aluno. Feita a pesquisa, discuta em um encontro de tutoria os dados colhidos e mostre um quadro geral da situação do atendimento dos alunos com necessidades educacionais dentro do seu município.

COMENTÁRIO

Por meio dessa atividade, você poderá verificar se as escolas do seu município, de um modo geral, têm uma política realmente inclusiva.

Se a preocupação destas instituições está voltada para um atendimento que proporcione uma cultura comum a todos os alunos, evitando a discriminação e a desigualdade de oportunidades. Se nelas existe atendimento diferenciado, se este chega a todos os alunos com necessidades educacionais especiais, bem como aos professores que desenvolvem trabalhos com esses alunos. Caso não exista nenhum atendimento, você poderá sugerir uma estratégia para oferecê-lo.

SALA DE RECURSOS

Em 1985, foram criadas as primeiras salas de recursos tendo como objetivo principal auxiliar tanto o aluno, que era incluído numa sala de aula regular, quanto o professor, que recebia esse aluno, na maioria das vezes, sem nunca ter trabalhado com um aluno com necessidades educacionais especiais. A compreensão e aceitação das diferenças sempre foi uma barreira muito forte a ser transportada também pela área educacional. Garantir a inclusão do aluno com alguma necessidade educacional especial não é apenas oferecer um espaço físico dentro da sala de aula, mas sim criar estratégias de modo a proporcionar uma dinâmica em que todos possam interagir.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica definem, assim, a **sala de recursos**:

Serviço de natureza pedagógica, conduzido por professor especializado, que suplementa (no caso dos superdotados) e complementa (para os demais alunos) o atendimento educacional realizado em classes comuns da rede regular de ensino. Esse serviço realiza-se em escolas, em local dotado de equipamentos e recursos pedagógicos adequados às necessidades educacionais especiais dos alunos, podendo estender-se a alunos de escolas próximas, nas quais ainda não exista esse atendimento. Pode ser realizado individualmente ou em pequenos grupos, para alunos que apresentem necessidades educacionais semelhantes, em horário diferente daquele que freqüentam a classe comum (p. 50).

A Secretaria Municipal de Educação do Município do Rio de Janeiro através do Instituto Helena Antipoff (IHA), define sala de recursos:

É uma modalidade de atendimento da educação Especial: é o espaço destinado ao trabalho educacional com os alunos portadores de necessidades educacionais especiais incluídos em classes regulares, tendo como objetivo aprofundar conhecimentos que contribuam para o seu desenvolvimento e aprendizagem, com utilização de recursos específicos que atendam às suas necessidades.

O aluno, para ter atendimento em uma sala de recursos, deve ser aluno matriculado em uma escola pública municipal, ter passado por uma avaliação da equipe do IHA, onde serão levantadas as necessidades educacionais especiais e as adaptações que se fizerem necessárias para atendê-las. Poderão ser atendidos, nas salas de recursos, alunos da Educação Infantil, Educação Fundamental e projeto de educação juvenil (PEJ).

O objetivo do professor da sala de recursos é dar apoio, suporte e orientação para a elaboração de estratégias metodológicas de acesso ao currículo, adaptando materiais e recursos alternativos para o processo de desenvolvimento e aprendizagem. Cabe ainda ao professor orientar quanto à adequação ambiental: número de alunos na sala, tempo necessário para execução das atividades, organização dos espaços e atividades. A dinâmica pedagógica deve partir do nível de interesse e conhecimento do aluno de modo a contemplar o desenvolvimento da sua auto-estima. A atividade grupal, as interações sociais, os jogos e as brincadeiras devem fazer parte da dinâmica pedagógica. Tanto o professor da sala de recursos quanto o da sala regular devem fazer sempre um relatório, diário ou semanal, das atividades realizadas pelo aluno. É fundamental que os professores troquem as experiências vividas de modo a planejar o próximo passo a ser dado com esse aluno.

As salas de recursos são preparadas por área de atendimento:

- **Sala de recursos para deficiência auditiva (RS/DA)**

Objetivos

- auxiliar o professor de turma regular na busca de recursos pedagógicos que melhor atendam às necessidades educacionais dos alunos (no planejamento de atividades, formas de avaliação, metodologias etc.);
- auxiliar o aluno no processo de constituição da língua portuguesa em suas modalidades oral e escrita a partir do desenvolvimento de conceitos trabalhados em sala de aula e relacionados a temas vividos;
- aproveitar o resíduo auditivo visando a melhorar compreensão e expressão da linguagem oral através da educação auditiva.

BRAILE

Sistema de leitura e de escrita para cegos criado por Louis Braille em 1829 e utilizado até hoje.

SOROBÃ

Instrumento de cálculo que teve sua origem no ábaco, utilizado pelos povos orientais.

- **Sala de recursos para deficiência visual (SR/DV)**

Objetivos

- dar ao aluno acesso à utilização de material específico (**BRAILE** e **SOROBÃ**);
- transcrever material escrito utilizado na turma regular para o braile e vice-versa;
- confeccionar material multissensorial (mapas, maquetes, adaptações para jogos etc.), que auxilie o trabalho desenvolvido na turma regular, facilitando a construção de conceitos por parte do aluno;
- trabalhar a orientação espacial, auxiliando o aluno a ter maior autonomia na locomoção e mobilidade;
- auxiliar o professor da turma regular na busca das adaptações não só de acesso como curriculares propriamente ditas mais adequadas para o desenvolvimento do aluno cego ou de baixa visão, como por exemplo: o uso de lupa manual, lápis ou canetas fluorescentes, controle de iluminação do ambiente.

- **Salas de recursos de deficiência física (SR/DF)**

A professora Valéria Maria M. Cruz de Souza, do Instituto Helena Antipoff, apresentou durante uma capacitação oferecida pelo próprio instituto aos seus professores, vinte e sete recursos utilizados para atender aos diferentes quadros de deficiência física apresentados pelos alunos. Destaco a seguir alguns desses recursos:

- cadeiras de rodas: a preocupação com a postura do aluno é fundamental. Devemos comparar a cadeira de rodas a uma roupa que ao ser ajustada ao corpo deve ficar confortável e mais elegante. Portanto, devemos observar se o tamanho da cadeira é adequado para o aluno, se os pés estão apoiados e o corpo bem posicionado, se facilita o deslocamento (tanto para quem está sentado, quanto para quem auxilia na locomoção);
- assento de contorno: alguns alunos necessitam deste recurso para melhorar sua condição ao sentar. Tem esse nome, pois é confeccionado a partir do contorno do quadril e das suas medidas pessoais. Cada criança tem uma necessidade diferente. É confeccionado em madeira, espumas, borrachões e tecido;
- andador: deve ser indicado pelo ortopedista ou fisioterapeuta; proporciona ao deficiente físico suporte para facilitar a locomoção independente;

- extensor de perna: recurso colocado pelo fisioterapeuta ou ortopedista para estabilizar a perna e facilitar a marcha (faz com que a perna fique estendida);
- extensor de braço: recurso colocado pelo fisioterapeuta, terapeuta ocupacional ou ortopedista para estabilizar o braço e facilitar a pega (faz com que a articulação principal fique presa);
- colar cervical: para crianças sem controle da cabeça. Precisa de orientação do ortopedista, pois pode interferir na parte respiratória, devido ao fechamento dos lábios;
- estabilizador de cabeça: é um suporte colocado na nuca, na cadeira de rodas. Tem a forma côncava e pode ser feito de material termo-plástico, acrílico, pvc, disco de vinil, espuma de embalagem etc. (deve ser usado com orientação);
- cinto de contenção: é uma faixa que tem como objetivo conter a criança na cadeira para evitar que, num movimento de reflexo, caia para frente. Pode ser cruzada em x ou y e deve ser confeccionada em tecido resistente;
- faixa torácica: colocada na altura do tórax. É larga, geralmente feita de tecido com elasticidade. Não deve machucar e pode ter alguma restrição para crianças com problemas respiratórios;
- faixa restritora de braço: feita como a torácica, mas com o objetivo de inibir os movimentos involuntários e de fechamento do braço;
- estabilizador de punho e dedos: alguns recursos podem ser usados para facilitar o movimento da mão, estabilizando o punho ou os dedos; pode ser confeccionado de material termo-plástico ou pré-fabricado;
- engrossadores: geralmente o deficiente físico consegue segurar melhor um objeto mais grosso, assim o professor pode usar alguns recursos para o lápis ou caneta como: um pedaço de mangueira de água de borracha, manete de bicicleta, tubos cilíndricos de cola, pvc ou borracha, durepox;
- tampo de mesa adaptável: alguns alunos necessitam obter uma mesa adaptável com a inclinação adequada para executar as atividades propostas. Para isso o professor deve ajustar o tampo da mesa, pode-se colocar bordas na parte superior e lateral (impedindo assim que os objetos colocados sobre ela caiam durante os movimentos reflexos do aluno). A mesa pode ser imantada;

- plano inclinado: sua função é dar a inclinação necessária para ser utilizado com livros, folhas, cadernos etc. Desta forma facilita a visualização e o acesso;
- material antiderrapante: é um material utilizado para evitar o deslocamento dos objetos sobre as superfícies. Permite uma melhor aderência;
- material imantado, com velcro ou tapete: são recursos auxiliares do processo de escrita e leitura. Possibilita ao aluno responder com autonomia. Podemos usar letras, sílabas, palavras, frases, fotografias, desenhos, textos etc.;
- rouba letras: confeccionado pelo professor, consiste num recipiente com divisões em que o professor colocará letras ou sílabas imantadas. O aluno deverá pescar com um recurso de metal que atrairá o imã, depois colocará num outro lugar para formar a palavra que desejar.

- **Sala de recursos de altas habilidades (SR/AH)**

Objetivo

- enriquecimento curricular, através do oferecimento de diferentes situações e desafios para que o aluno descubra suas aptidões e potencialidades.

ATIVIDADE



2. Neste primeiro momento da aula, abordamos as necessidades especiais apresentadas pelos diferentes tipos de alunos. Você seria capaz de destacar o principal objetivo a ser alcançado pelo professor da sala de recursos?

COMENTÁRIO

Dentre os vários objetivos a serem alcançados pela sala de recursos podemos destacar como principal a colaboração que dá a escola de origem do aluno ao favorecer o desenvolvimento adequado para a melhoria da qualidade de ensino, não só do aluno atendido, mas de todos os alunos da turma.

PROFESSOR ITINERANTE

No município do Rio de Janeiro, o ensino itinerante foi implementado como modalidade de atendimento de Educação Especial, em dezembro de 1996. De acordo com a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ), por meio do Instituto Helena Antipoff (IHA), o professor tem como objetivo:

Prestar assessoria às escolas regulares que possuem alunos portadores de necessidades educacionais especiais incluídos. Trata-se de uma modalidade diferente da sala de recursos, pois a assessoria prevê o acompanhamento dos alunos e professores dentro da sala de aula regular, estendendo-se à direção e outras equipes da escola, bem como aos responsáveis pelos alunos. Também é atribuição dos professores itinerantes a produção de materiais pedagógicos necessários ao trabalho com estes alunos. Os professores itinerantes são requisitados pelo IHA e lotados nas escolas, mas seu trabalho não fica restrito à Unidade Educacional de sua lotação, ampliando-se para outras escolas (1999a, p. 15).

O professor itinerante atua também na modalidade de atendimento em domicílio, que se caracteriza pelo ensino proporcionado ao educando com necessidades educacionais especiais em sua própria casa.

O objetivo a ser alcançado pelo professor itinerante não difere do da sala de recursos: buscar métodos, estratégias de modo a garantir ao aluno com necessidades educacionais especiais o desenvolvimento adequado para a melhoria da qualidade de ensino, não só para ele como para todo o grupo do qual ele faz parte. O professor itinerante não tem como objetivo fiscalizar o trabalho do professor da turma, mas sim promover uma relação de participação, de envolvimento e de responsabilidade compartilhadas em busca de soluções conjuntas para as necessidades de seu aluno.

Num trabalho de pesquisa apresentado pelo Instituto Helena Antipoff, no ano de 2001, um professor itinerante relata sua experiência com o atendimento de um aluno cego em sala regular. Colocar o aluno cego no mesmo espaço físico e no mesmo momento em que o restante da turma acompanhava as orientações, foi considerada, por toda a equipe da escola, como ação suficiente para alcançar a inclusão. Coube ao professor itinerante preparar o material adaptado (livro à tinta e a braile) para que todos pudessem fazer trabalhos coletivos, incluindo o

aluno cego. Ficou mais fácil para os outros alunos ajudarem seu colega. O material adaptado facilitou também a interação no ambiente familiar, como nos mostra a pesquisa:

Como o sistema braile não era de domínio da maioria dos familiares dos alunos cegos, a união da tinta ao código facilitou também a interação no ambiente familiar. Em alguns casos até familiares que aparentemente não se interessavam pelas atividades dos alunos, passaram a querer entender um pouco das necessidades deles (2001, p. 50).

O trabalho do professor itinerante é sempre em parceria com o professor da turma e, na maioria das vezes, com a própria família. O atendimento às necessidades especiais envolve a dimensão do desenvolvimento integral: psicoafetivo, cognitivo, sensório-motor, enfatizando os aspectos da sociointeração, da comunicação e linguagem no contexto escolar, familiar e cultural.

COMUNICAÇÃO FUNCIONAL

Comunicação que pode ser entendida por todos e que é suficiente para expressar as necessidades e sentimentos do indivíduo.

Alguns alunos que não possuem **COMUNICAÇÃO FUNCIONAL**, devido a transtornos diversos, encontram-se impossibilitados de se comunicarem através da linguagem oral, o que diminui, consideravelmente, suas oportunidades de interação quando são incluídos em classes regulares. Como fazer para que haja uma comunicação real de modo a possibilitar a interação entre professor/aluno e aluno/aluno? A comunicação não se dá só através da fala. Há outras formas de comunicação como o uso de gestos, línguas de sinais, expressões faciais, o uso de prancha de alfabetos ou símbolos pictográficos, até o uso de sistemas sofisticados de computador. O termo Comunicação Alternativa Ampliada (C.A.A.) é utilizado para definir essas diferentes formas de comunicação. A comunicação é considerada alternativa quando o indivíduo não apresenta outra forma de comunicação e, considerada ampliada quando o indivíduo possui alguma comunicação, mas esta não é suficiente para as suas trocas sociais.

O professor itinerante pode, junto com o professor da turma e/ou a própria turma, criar uma C.A.A. Por onde começar? Em primeiro lugar avaliar as possibilidades e necessidades do indivíduo observando como e o que ele comunica, em que situações é feita essa comunicação. Conhecer suas habilidades visuais, auditivas, perceptivas e cognitivas, como também suas habilidades motoras. Observar como reage frente a uma proposta de comunicação. Levantar suas necessidades comunicativas observando sua rotina. O segundo momento é conhecer as opções

de comunicação alternativa que podem ser dinâmicas: expressão facial e corporal, gestos (apontar e movimentar de cabeça), linguagem de sinais, código morse, fala (oral e sintetizada); ou estáticas: objeto (real e miniatura), figura (fotografia, figuras simples e desenho) e sistemas gráficos (PCS, *Bliss*, *Picsyms*). O terceiro momento, não ter medo de criar e adaptar, é tão importante ou mais que os outros dois.

Para conseguir que uma implantação de comunicação alternativa e ampliada seja bem-sucedida, devemos tomar certos cuidados:

- escolher objetivos apropriados de acordo com a etapa do desenvolvimento do aluno;
- despertar o desejo e a necessidade de comunicar;
- não introduzir símbolos para situações em que ele já possui outra forma de comunicação;
- utilizar símbolos que tenham significado para o aluno;
- escrever o significado acima do símbolo;
- ser consistente na apresentação do símbolo (o símbolo que representa a palavra casa deve ser o mesmo em todo o momento em que o aluno usar a palavra);
- começar com um número limitado de opções e depois aumentar;
- ter consciência de que o tempo necessário para a resposta do aluno vai ser dado por ele.

Em alguns casos em que os alunos requerem ajudas mais específicas, como esse da comunicação alternativa e ampliada, a colaboração da família é mais necessária ainda. É importante informar aos pais sobre as decisões adotadas para a escolha de símbolos a serem usados. Pedir sugestões de como ampliar o vocabulário utilizado inicialmente. Incentivar o uso da C.A.A. pela família em casa.

A utilização da C.A.A. vai facilitar a comunicação funcional diária quando a linguagem falada e escrita são insuficientes para favorecerem o desenvolvimento pessoal e a própria independência do aluno. No momento em que a C.A.A. aumenta a compreensão da linguagem falada, facilita a participação na sala de aula, permite a criança ou jovem interagir com os seus pares.

O trabalho do professor itinerante é determinado pelo aluno que ele vai encontrar em sala de aula. A partir da observação das necessidades desse aluno, apresentadas em sala de aula, esse professor vai em busca de estratégias para propiciar um apoio efetivo, levando o professor da

turma a perceber que as adaptações necessárias utilizadas por esse aluno podem ser implementadas nos planejamentos diários de suas aulas, de modo a garantir a participação de todos nas atividades propostas.

CONCLUSÃO

O trabalho do professor de sala de recursos e do professor itinerante é um apoio que deve ser garantido ao professor de sala comum quando recebe um aluno com necessidades educacionais especiais. A parceria estabelecida com esses profissionais vai fornecer dados para o planejamento tanto das aulas como do material necessário a ser confeccionado para garantir a apropriação do conteúdo pelo aluno. As estratégias de trabalho e seus resultados deverão ser anotados para uma posterior troca de opiniões entre os profissionais que trabalham com esses alunos, como também com os demais profissionais da escola e com a família. O objetivo principal é assegurar que o aluno receba os meios e a resposta educativa de que necessita para progredir no sistema educativo em igualdade de condições.

ATIVIDADE FINAL

Você seria capaz de destacar a principal diferença entre o atendimento do professor da sala de recursos e o do professor itinerante?

COMENTÁRIO

A principal diferença que podemos destacar é que o professor itinerante vai até o aluno em sua sala regular. Não que o professor de sala de recursos não possa fazê-lo mas, na prática, é quase impossível que isso ocorra. Até mesmo a C.A.A. pode ser desenvolvida e trabalhada na sala de recursos e posteriormente levada para a sala de aula. Muitas vezes o contato entre professor de sala de recursos e o professor da classe regular do aluno só é feito a partir do relatório que cada professor elabora.

RESUMO

Conhecer as diferentes modalidades de atendimento que devem ser oferecidas ao aluno com necessidades educacionais é de suma importância para os professores que têm uma prática comprometida com a inclusão. Assim como é fundamental saber da disponibilidade de outros profissionais que podem ajudar na preparação do trabalho a ser desenvolvido com o aluno com necessidades educacionais especiais dentro de uma turma regular.

INFORMAÇÃO SOBRE A PRÓXIMA AULA

Na Aula 14, apresentaremos mais uma modalidade de atendimento da educação especial: a Classe Hospitalar.

SITES RECOMENDADOS

Procure saber um pouco mais sobre o que falamos nesta aula navegando nos seguintes sites:

- www.ibc.gov.br
- www.ines.org.br
- www.comunicacaoalternativa.com.br

LEITURA RECOMENDADA

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a Educação Infantil: estratégias e orientações para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais*. Brasília: MEC, 2001. p. 56.

Classes hospitalares

AULA

14

Meta da aula

Apresentar a modalidade de atendimento educacional oferecida àqueles que necessitem, em algum momento, ser hospitalizados.

Esperamos que, após o estudo desta aula, você seja capaz de:

- reconhecer a história das classes hospitalares;
- identificar a educação e a saúde como direitos dos cidadãos;
- distinguir os diferentes espaços e tempos da educação.

INTRODUÇÃO

Ultimamente, tem sido mais constante ouvir sobre classe hospitalar, “pedagogia hospitalar”, como uma novidade que acabou de surgir, principalmente, nos cursos de pós-graduação que oferecem este tema para projeto de pesquisa. Talvez tenha surgido o interesse pelas classes hospitalares em função do crescente movimento, organizado por profissionais da saúde, em busca da humanização dos hospitais de modo a garantir o direito à cidadania dos que ali freqüentam. É como se os profissionais da saúde tivessem descoberto, no trabalho de educadores, uma porta já aberta para a humanização desse espaço tão estigmatizado, como colocado por Ortiz e Freitas:

Ao revisitar os marcos teóricos, certificou-se que a classe hospitalar sustentou iniciativa ímpar para a humanização do atendimento prestado às crianças e adolescentes, perseguindo o objetivo de guardar a vida da criança, enquanto ela aguarda a melhoria de sua qualidade de vida (*Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, p.75).

Estamos vivendo um momento de grandes avanços na Medicina.

Doenças que antes não tinham cura hoje já podem ser curadas ou controladas por intermédio de um tratamento hospitalar ou domiciliar. Durante o período de tratamento, o paciente deve ter o direito de continuar o seu processo de formação para se tornar um cidadão. Como profissionais da educação temos de garantir que o desenvolvimento (cognitivo, afetivo) do indivíduo não seja interrompido durante a sua busca pela saúde desejável.

A classe hospitalar é uma das modalidades da chamada Educação Especial, destinada às pessoas que precisam de métodos e recursos educativos diferenciados no processo de ensino-aprendizagem. Sua importância foi reconhecida no documento *Direito da Criança e do Adolescente Hospitalizados*, aprovado em 1995 pelo Conselho Nacional de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda), órgão ligado ao Ministério da Justiça. Elaborado pela Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP), o texto assegura, dentre outros pontos, o direito de a criança “desfrutar de alguma forma de recreação, de programas de educação para a saúde e de acompanhamento do currículo escolar durante a sua permanência hospitalar” (Brasil, 1995). Como veremos ainda nesta aula, a legislação, desde 1997, orienta para que cada hospital do país ofereça o serviço da classe hospitalar.

Vejamos agora, como tudo se deu historicamente.

UM POUCO DE HISTÓRIA

A primeira classe hospitalar foi criada em 1950 no **HOSPITAL ESTADUAL JESUS** a pedido do seu diretor, na época, o Dr. David Pilar. Iniciou-se em 14 de agosto de 1950 com a designação da professora Lecy Rittmeyer para dar assistência educativa às crianças internadas nesse hospital. O hospital possuía, na época, cerca de 200 leitos e uma média de 80 crianças em idade escolar. A professora atendia individualmente nas enfermarias por não dispor o hospital de instalações apropriadas ao trabalho escolar.

O programa desenvolvido contava, além da escolaridade, com atividades de biblioteca. Lucy Rittmeyer, hoje aposentada, pontua as modificações ocorridas ao longo do tempo:

Eu conversava com a criança, descobria o que ela sabia e trabalhava com ela nas enfermarias.

No princípio, muitos médicos foram contra; eles diziam que “a criança ia para o hospital para se tratar, e não estudar”. Felizmente, o preconceito já perdeu muito do seu espaço, hoje o médico já escreve no prontuário que a criança pode deixar a enfermaria *somente* para ir à escola.

Em 1958, o atendimento oferecido cresceu com a chegada de mais uma professora, Ester Lemos Zaboroviski, o que permitiu uma melhor distribuição do trabalho.

Em 1960, o então Diretor do Departamento de Educação Primária impôs, para a não extinção da classe hospitalar, a instalação de salas de aula para que o trabalho escolar pudesse ser desenvolvido em ambiente próprio. A classe hospitalar passa a ser uma Unidade Escolar (UE) com regime próprio, tendo em seu quadro um diretor, um adjunto, uma secretária, sete professoras e um elemento de apoio. Em 1990, a classe hospitalar passa por outra mudança radical. A partir desta data ela está vinculada à Unidade Escolar que funciona próximo ao hospital. Perde o diretor e o adjunto e passa a trabalhar com um coordenador, seis professores e um elemento de apoio. Durante esse percurso, vários diretores passaram pela administração do hospital, cada um deles com necessidades e opiniões próprias, algumas a favor e outras contra a presença da classe hospitalar.

Hoje a Classe Hospitalar Jesus tem em seu quadro um coordenador, quatro professoras e um elemento de apoio. Dispõe de uma

HOSPITAL ESTADUAL JESUS

Hoje Hospital Municipal Jesus – hospital público infantil da Cidade do Rio de Janeiro, situado no bairro de Vila Isabel.

secretaria e quatro salas de aula. Além disso, tem sob sua responsabilidade o funcionamento da brinquedoteca, e está vinculada à Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, servindo como referência para todo o Brasil.

EM TODO BRASIL

ENEIDA S. FONSECA

PhD em desenvolvimento e educação de crianças hospitalizadas. Professora da UERJ e da Classe Hospitalar Jesus.

Segundo **ENEIDA S. FONSECA**, num trabalho apresentado no I Simpósio de Classes Hospitalares no INCA (17/11/2005), com dados de maio de 2005, temos, no Brasil, aproximadamente 6.000 hospitais, sendo que só 92 oferecem essa modalidade de ensino.

O levantamento realizado mostra a existência de classes hospitalares nos diversos estados do país, pontuando que, até dezembro de 1997, havia 30 classes hospitalares em funcionamento nas diferentes regiões. Suas pesquisas revelam que, desse total, apenas quatro classes hospitalares foram criadas antes de dezembro de 1980 e que, a partir da década de 1980, inicia-se a expansão dessa modalidade de atendimento educacional, sendo que, de janeiro de 1981 a dezembro de 1997, foram criadas 17 classes hospitalares em diferentes estados. A constatação do crescimento do número de classes hospitalares demonstra que essa modalidade de atendimento educacional se fortalece no bojo da luta pelo direito à educação e pela humanização no atendimento hospitalar.

ATIVIDADE



1. Antes de conhecer mais sobre o assunto, procure saber se em seu município existe algum hospital que ofereça atendimento educacional às crianças que estão internadas.

Procure entre seus alunos, conhecidos e parentes se alguns deles já esteve internado em algum hospital, fora do município onde vive, e teve esse tipo de atendimento, ou se conhece esse tipo de atendimento.

Feita a pesquisa, discuta em um encontro de tutoria, seus dados e mostre um quadro geral da situação da classe hospitalar na região.

COMENTÁRIO

Observe, ao final da atividade, que você pode, por exemplo, descobrir que, apesar de ser um direito de todos, poucas pessoas conhecem essa modalidade de atendimento educacional. Ou ainda, se alguém que já freqüentou uma classe hospitalar, ou soube da existência dela pode dar algum depoimento.

ESTRATÉGIAS E ORIENTAÇÕES

A Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução 02, de 11/9/2001, publicada no DOU, número 177, seção 1E, de 14/9/2001, p.39-40) que, no artigo 13, se refere à escola em ambiente hospitalar:

Art. 13. Os sistemas de ensino, mediante ação integrada com os sistemas de saúde, devem organizar o atendimento educacional especializado a alunos impossibilitados de freqüentar as aulas em razão de tratamento de saúde que implique internação hospitalar, atendimento ambulatorial ou permanência prolongada em domicílio. §1º. As classes hospitalares e o atendimento em ambiente domiciliar devem dar continuidade ao processo de desenvolvimento e ao processo de aprendizagem de alunos matriculados em escolas de Educação Básica, contribuindo para o seu retorno e reintegração ao grupo escolar, e desenvolver currículo flexibilizado com crianças, jovens e adultos não matriculados no sistema educacional local, facilitando seu posterior acesso à escola regular.

Estas diretrizes, a partir de 2002, passaram a ter caráter obrigatório.

O Ministério de Educação, por meio de sua Secretaria de Educação Especial, criou um documento que, além de regulamentar a implantação das classes hospitalares, visa também, a orientar o atendimento pedagógico tanto em ambientes hospitalares, como em ambientes domiciliares.

O documento define classe hospitalar como:

(...) o atendimento pedagógico-educacional que ocorre em ambientes de tratamento de saúde, seja na circunstância de internação, como tradicionalmente conhecida, seja na circunstância do atendimento em hospital-dia e hospital-semana ou em serviços de atenção integral à saúde mental (p. 5).

Coloca como seu objetivo:

(...) elaborar estratégias e orientações para possibilitar o acompanhamento pedagógico-educacional do processo de desenvolvimento e construção do conhecimento de crianças, jovens e adultos matriculados ou não nos sistemas de ensino regular, no âmbito da educação básica e que encontram-se impossibilitados de frequentar escola, temporária ou permanente e, garantir a manutenção do vínculo com escolas por meio de um currículo flexibilizado e/ou adaptado, favorecendo seu ingresso, retorno ou adequada integração ao seu grupo escolar correspondente, como parte do direito de atenção integral (p. 5).

O documento trata também dos aspectos físicos do espaço, das instalações e dos equipamentos; aborda os aspectos pedagógicos e como deve ser o processo de integração com a escola.

Define o perfil do professor que deverá atuar na 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 curriculares. (...) deverá ter a formação pedagógica preferencialmente em Educação Especial ou em cursos de Pedagogia ou licenciaturas, ter noções sobre as doenças e condições psicossociais vivenciadas pelos educandos e as características delas decorrentes, sejam do ponto de vista clínico, sejam do ponto de vista afetivo. Compete ao professor adequar e adaptar o ambiente, as atividades e os materiais, planejar o dia-a-dia da turma, e registrar e avaliar o trabalho pedagógico desenvolvido (p. 9).

Fonseca define esta modalidade como:

(...) o atendimento pedagógico-educacional no ambiente hospitalar deve ser entendido como uma escuta pedagógica às necessidades e interesses da criança, buscando atendê-las o mais adequadamente possível nestes aspectos, e não como uma suplência ou 'massacre' concentrado do intelecto da criança (FONSECA, 2003, p.14).

A educação em instituição hospitalar avança na conquista de territórios. Vale lembrar que a educação da criança enferma não é responsabilidade exclusiva do hospital, é uma ação integrada entre os sistemas de educação e de saúde.

A união entre educação e saúde pode parecer estranha para muitos, mas a historicidade do atendimento educacional oferecido nos hospitais demonstra que esta fusão propicia ao paciente-aluno um encontro humanizado com a enfermidade. Para qualquer criança, deixar de ir à escola é um sinal de que alguma coisa não está bem. Ela ouve sempre a fala “só não vai para a escola quem está doente”. Se, mesmo estando em um hospital, tem de ir para a escola as coisas não devem estar tão mal assim. Partindo da idéia de que o conhecimento é a principal ferramenta para o futuro, só estuda quem tem futuro. O estudo desvincula a criança da doença e isso é muito importante, porque ela tem um sentido de esperança de que a vida transcorre normalmente, já que a escola faz parte da vida normal. E quando da sua alta hospitalar, fica mais fácil a sua reintegração à escola sem defasagem na aprendizagem.

Vários estudos demonstram que a criança que recebe o atendimento escolar quando internada tem uma recuperação mais rápida. Para Ceccim e Fonseca (2000) a redução é de 30% no número de dias de internação quando há atendimento pedagógico.

Quando a criança é afastada de seu meio quer seja ele familiar, escolar e dos amigos para um tratamento de sua saúde (hospitalização), está vivenciando situações dolorosas e **INVASIVAS**, muitas vezes sem entender o porquê daquela situação. Nesse sentido, a classe hospitalar propicia uma aproximação com o seu cotidiano roubado. A professora da classe, durante a internação, passa a ser o elo entre o hospital e o mundo externo. Pelas atividades propostas por ela, a criança não tem seu vínculo com a escola, ou com o momento de aprender, partido ou fragmentado.

Em resumo, a classe hospitalar se apresenta como uma oportunidade extra de resgate da criança para a escola, a partir da qual terá condições de, exercendo o seu direito de cidadã, aprender, contribuindo ao mesmo tempo para a diminuição tanto do fracasso como da evasão escolar.

INVASIVO

Em que há penetração, invasão de um organismo por um instrumento; hostil.

PRÁTICAS EDUCATIVAS

As práticas educativas implementadas em espaços hospitalares não diferem, em seus objetivos, das realizadas em qualquer escola: segundo

a Multieducação 1996, elas devem “propiciar ao aluno a apropriação de meios para se situar no mundo em que vive, entendendo as relações que nele se estabelecem, criticando e participando de sua transformação” (p.108).

O que difere em relação às outras escolas diz respeito apenas ao tempo e ao espaço onde vai ser realizada a mediação entre o professor e o aluno-paciente. O projeto político-pedagógico da classe hospitalar deve estar em sintonia com o projeto político-pedagógico da sua escola de origem bem como com as propostas desenvolvidas pela equipe de humanização do hospital. O planejamento deverá ser feito tendo como subsídios o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (MEC, 1998), os Parâmetros Curriculares Nacionais (MEC, 1997) e as diretrizes propostas pelo estado ou município onde se encontra o hospital que oferece o atendimento da classe hospitalar.

O DIA-A-DIA DA SALA DE AULA NA CLASSE HOSPITALAR

Dentro das práticas educativas, inicialmente temos que entender que cada dia de trabalho numa classe hospitalar é totalmente diferente do outro devido ao movimento de internações, saídas para exames, visitas etc. O planejamento deverá, por este motivo, estar sempre voltado para um grupo de alunos novos e com atividades que tenham início, meio e fim naquele dia. Se possível, o professor deverá ter um olhar investigativo para descobrir alguma dificuldade apresentada pelo aluno que está atendendo. Assim ele poderá criar estratégias que possam facilitar a aprendizagem não alcançada. Já no caso de internações recorrentes e/ou prolongadas, a atenção estará mais focada no planejamento mais detalhado, se possível com um contato com a escola de origem do aluno, com vistas a proporcionar a continuidade da vida acadêmica do estudante.

OBJETIVOS DAS ATIVIDADES PROPOSTAS

Devem fazer parte das intencionalidades das atividades propostas na classe hospitalar, como colocado por Ortiz e Freitas (2005, p. 55-56), as seguintes finalidades:

- priorizar o resgate do poder infantil de conhecer e apreender o contexto vivido;

- implementar a continuidade ao ensino dos conteúdos da escolarização regular ou mesmo investir no trabalho escolar com conteúdos programáticos próprios à faixa etária da criança, buscando sanar dificuldades de aprendizagem e propiciar a aquisição de novos saberes;
- promover a apropriação de habilidades e aprendizagens escolares, fortalecendo o retorno e a reinserção da criança no contexto do ensino regular;
- disponibilizar a proteção à afetividade como fenômeno garantidor de aceitação e respeito à singularidade do paciente-aluno;
- fortalecer a construção subjetiva de viver, respaldada por superação psicológica do adoecimento e fomentar as relações sociais como veículo de instrumentalização do aprendiz;
- ser agente sociointerativista e estimulador do desenvolvimento socioafetivo.

CONQUISTA DO ALUNO/PACIENTE

Quando o professor se aproxima do aluno/paciente deve ser sensível ao estado conflituoso do paciente que poderá ou não querer ser seu aluno. Quando ingressamos numa enfermaria para convidar a criança a conhecer a escola devemos cativá-la para desejar conhecer um espaço que, ao mesmo tempo que é conhecido porque já frequenta uma escola, é desconhecido pelo ambiente em que se encontra. Algumas crianças chegam a achar que estão sendo enganadas, sendo levadas para tomar alguma medicação, ou até mesmo sentem medo de perder o contato temporário com a mãe. O professor deve estar preparado para uma possível rejeição, saber contornar a situação tomando atalhos e criando estratégias de conquista através de um sorriso tranquilizador, um comentário bem-humorado a respeito da situação vivida de modo a se mostrar companheiro no sentido de estabelecer parcerias e cumplicidades.

ROTINA E PROCEDIMENTOS

Mesmo sabendo que seu grupo de alunos pode ser diferente a cada dia, o professor deve criar uma rotina de afazeres para que os objetivos sejam alcançados pelo grupo. Seu planejamento deve incluir atividades para todos os níveis que seu grupo possa apresentar. Deve estar preparado para a entrada e saída a qualquer momento de um dos integrantes. Quando da

saída de um dos alunos antes do término da tarefa proposta, o profissional deve explicar ao mesmo que ficará aguardando seu retorno. Caso o aluno não possa voltar ao final da aula, o professor passará em seu leito para levar sua tarefa corrigida ou para que ele a termine. No caso daquele que chega com as atividades já em andamento deverá colocá-lo a respeito do que está sendo feito pelos colegas e tentar, de alguma forma, incluí-lo no grupo. Vale ressaltar que, se por alguma razão, o professor não consegue dar o fechamento ou a abertura adequada para cada criança, isso não inviabiliza o seu trabalho. Sua observação constará da ficha individual do aluno, o que lhe permitirá retornar ao trabalho com esse aluno em um outro momento. A frequência do aluno e o seu tempo de permanência no atendimento diário estarão relacionados a sua condição clínica e ao tipo de atendimento que recebe no hospital, podendo comparecer diariamente ou não. O professor deverá ter o compromisso diário de registrar as suas observações, nem que seja o mínimo, sobre o desempenho de cada criança no espaço escolar. Só assim o professor conseguirá elaborar um relatório com o desempenho mais detalhado após a alta hospitalar.

DEPOIS DA INTERNAÇÃO – A ALTA

Esse relatório poderá ser solicitado pela escola de origem do aluno, o que exige do professor da classe hospitalar “certa ética” ao preenchê-lo, pois deve tomar cuidado para não ultrapassar os limites das observações de caráter pedagógico, pois aqueles de caráter clínico cabem à equipe médica. Caso o aluno não esteja matriculado em uma escola, a classe hospitalar informará à Corregedoria Regional de Educação (CRE), referente ao bairro onde o aluno mora, sobre o atendimento oferecido, com o pedido de matrícula em uma escola próxima à moradia do mesmo. Em alguns casos, os responsáveis não sabem que a criança tem direito ao atendimento domiciliar, o que é feito também pelo professor ou pelo coordenador da classe hospitalar, de modo a esclarecer qualquer dúvida quanto ao procedimento que deverá ser feito para que não seja interrompido o ano escolar da criança.

O FUNCIONAMENTO DE UMA CLASSE HOSPITALAR NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO

Veja as considerações apresentadas pelo Instituto Helena Antipoff (IHA), responsável pelo funcionamento dessas classes hospitalares:

- para que seja iniciado o processo de abertura de uma classe hospitalar, o hospital interessado deverá enviar solicitação por escrito para a Secretaria Municipal de Educação;
- as classes hospitalares são abertas a partir de convênio estabelecido entre a Secretaria Municipal de Educação e o hospital que solicitar a abertura dessa modalidade de atendimento;
- poderão ser beneficiados com a abertura dessa modalidade de atendimento, os hospitais das redes públicas municipal, estadual e federal, bem como os hospitais considerados de caráter filantrópico;
- o espaço físico destinado ao funcionamento das classes hospitalares será oferecido pelo hospital e avaliado pelas equipes da E/CRE (Educação/Corregedoria Regional de Educação) e do IHA (Instituto Helena Antipoff) que verificarão a viabilidade da utilização pela classe hospitalar;
- os professores que atuam na classe hospitalar são professores concursados do município requisitados pelo IHA. Trabalham cinco dias semanais, com uma carga horária diária de 4h e 30 min., independente da frequência dos alunos;
- a supervisão técnica dos professores da classe hospitalar será realizada pelas equipes do IHA e da E/CRE;
- os funcionários de apoio poderão ser da responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação ou do hospital conveniado, dependendo do convênio firmado.

PROPOSTA DE ORGANIZAÇÃO DE UMA CLASSE HOSPITALAR

Podemos dividir as crianças em grupos para o atendimento fora das enfermarias da seguinte maneira:

1º grupo: de 0 a 2 anos e 9 meses;

2º grupo: de 3 anos a 5 anos e 9 meses;

3º grupo: a partir de 6 anos: crianças que estejam em qualquer ano do ciclo;

4º grupo: crianças que frequentem as 3ª e 4ª séries;

5º grupo: crianças que serão atendidas no leito, por professores que também os colocarão em grupos levando em consideração a idade escolar.

As classes hospitalares do Município do Rio de Janeiro não oferecem atendimento específico para alunos das séries do segundo segmento do Ensino Fundamental (de 5ª a 8ª séries). Normalmente, esses alunos participam das aulas como convidados.



ATIVIDADE

2. No texto que acabou de ler, você tomou conhecimento do funcionamento de uma classe hospitalar. Se você fosse designado para uma dessas classes, quais seriam os seus primeiros procedimentos para realizar um bom trabalho?

COMENTÁRIO

Em primeiro lugar, você deve conhecer o hospital que você vai trabalhar, quantas enfermarias possui, que tipo de atendimento oferece e o tempo médio de internação. Saber que tipo de pacientes ele atende, a faixa etária dos mesmos e de onde eles vêm.

CONCLUSÃO

No início desta aula, informamos que no Brasil existem aproximadamente 6.000 hospitais e só 92 deles possuem classe hospitalar. Se levarmos em consideração que também não temos escolas suficientes para atender a todas as crianças brasileiras, podemos achar que não é tão relevante assim. Se nos detivermos um pouco mais nos estudos da importância desse atendimento prestado, veremos quantas crianças retornam às escolas mesmo depois de longas internações, quantas conhecem no hospital o que é uma escola. Os responsáveis, que passam a conhecer os direitos de seus filhos de frequentar uma escola, mesmo tendo uma doença que o acompanhará durante alguns anos de sua vida, são orientados para matricularem seus filhos numa escola. Sabemos que é um grande desafio fazer com que este universo de diversos saberes, a classe hospitalar, seja mais conhecido e mais oferecido dentro desse nosso imenso país.

ATIVIDADE FINAL

Procure, a partir do conteúdo que você estudou até agora, responder à seguinte pergunta:

Qual o principal objetivo da classe hospitalar quando da internação de uma criança em um hospital?

COMENTÁRIO

A classe hospitalar tem como objetivo principal levar a criança hospitalizada a participar da vida escolar, pois, sem dúvida, era onde deveria estar se não estivesse em um hospital. Veicular uma aparência de normalidade na anormalidade insinua a existência do mundo fora do hospital – a escola – como responsável pelas relações de aprendizagem, encontros de afetos, aproximação de saberes interdisciplinares e mediação entre o hospital e a escola, assumindo assim, postura de resistência à doença.

RESUMO

O atendimento oferecido às crianças que, por algum motivo, tenham de ser internadas durante o ano letivo garante a continuidade de seus estudos. Você deve atentar para a modalidade e a história desse atendimento e da sua credibilidade dentro da esfera educacional. Não podemos esquecer que falar de uma educação pautada na atenção à diversidade é falar também em práticas educativas em espaço não-convencional.

INFORMAÇÃO SOBRE A PRÓXIMA AULA

Na Aula 15, abordaremos o tema inclusão escolar.

LEITURA RECOMENDADA

Brasil. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. Declaração dos Direitos da Criança e do Adolescente Hospitalizados. Resolução Nº 41, de 13 de outubro de 1995. Diário Oficial da União, 199, de 17 de outubro de 1995. p.16, 319-20. Brasília: Imprensa Oficial, 1995.

SITE RECOMENDADO

No endereço <http://www2.uerj.br/~escolahospitalar>, você poderá buscar mais informações sobre classe hospitalar e seu funcionamento em todo o território brasileiro.

Inclusão escolar

AULA 15

Meta da aula

Apresentar os aspectos teóricos relacionados à inclusão escolar.

objetivos

Ao final desta aula, você deverá ser capaz de:

- identificar no processo de inclusão escolar os avanços históricos e as resistências;
- reconhecer que a inclusão escolar pressupõe um movimento muito mais amplo;
- identificar os obstáculos que se antepõem à inclusão;
- apresentar os amparos legais para a inclusão escolar.

Pré-requisitos

É importante, para o melhor entendimento desta aula, que você olhe para o tema de forma multifocal. Ora de forma genérica (macro), ora de forma pormenorizada (micro). Para tanto, as Aulas 8 e 11 poderão ajudá-lo.

INTRODUÇÃO

Você deve ter ouvido falar sobre inclusão escolar inúmeras vezes nestes últimos tempos, pois estamos vivendo em um mundo globalizado, cujo aspecto principal é a velocidade da transmissão de informações que implementa novos conceitos ou reorganiza os conceitos já existentes em um processo vertiginoso de mudanças.

No entanto, ter ouvido falar de um assunto e reproduzir algumas palavras referentes a ele, com uma linguagem contemporânea, nem sempre nos faz compreender e identificar a complexidade subjacente ao movimento de inclusão, seja ela escolar ou social.

Na busca desse conhecimento mais denso, podemos dizer que este início de século trouxe múltiplas transformações na vida das pessoas com necessidades especiais, traduzidas pela forma como a sociedade vem se modificando no trato com o outro, quer ele seja diferente, quer ele seja deficiente.

O movimento para a inclusão escolar nos permite olhar a escola de maneira mais criteriosa; permite olhar para trás e reconstituir o percurso que fizemos na história da deficiência. Por meio dessa retrospectiva, percebemos o presente de forma mais objetiva, identificando nossas fragilidades potenciais para a implementação das mudanças tão necessárias nessa área.

Assim, de forma mais segura, podemos olhar para o futuro e vislumbrar que, apesar das dificuldades, ocorreram significativos avanços na sociedade que hoje já reflete sobre o acolhimento da diversidade em todos os seus segmentos.

É exatamente da inclusão escolar que vamos tratar nesta aula.

UM POUCO DE HISTÓRIA

O caminho que o diferente trilhou na história da Humanidade foi muito longo. Desde a Antiguidade, temos registros de maus tratos e de descaso com aqueles que nasciam ou se tornavam diferentes.

Na Idade Média, a situação não se modificou muito. A ignorância contribuiu para que o entendimento e o destino dos deficientes fossem misturados às crendices de magos e de feiticeiros, sendo, muitas vezes, considerados como castigo de Deus ou como a materialização do demônio.

A história conta que a primeira instituição para abrigar deficientes mentais surgiu na Bélgica, no século XIII. Até aquela data, eles eram acolhidos em igrejas e conventos, vivendo de pequenos favores. Essas instituições, ao mesmo tempo que recebiam o diferente, o separava dos demais.

Podemos depreender que, enquanto a Antiguidade foi marcada pela rejeição, a Idade Média, graças ao cristianismo, exibiu a ambivalência proteção/segregação.

Mais à frente, na Idade Moderna, a Inquisição católica sacrificou milhares de deficientes mentais, loucos e adivinhos, considerados endemoniados. Somente a partir da compreensão médica é que se chegou ao esclarecimento de algumas deficiências, e foi se modificando o completo estado de ignorância sobre o tema, suas causas e suas conseqüências.

Por volta de 1600, ocorreram as grandes contribuições sobre a anatomia do cérebro definidas por Thomas Willis (1621-1675) e ampliou-se a compreensão sobre a mente humana e suas funções nos estudos de John Locke (1632-1704), tendo sido criadas, a cada novo entendimento, diferentes concepções pedagógicas.

Jean-Marc Gaspard Itard (1774-1838), médico, cirurgião e reeducador de surdos, foi um dos teóricos que se dedicaram ao estudo da gagueira, da educação oral e da audição. O trabalho que realizou com Vitor, uma criança selvagem de doze anos encontrada no sul da França, contribuiu para que fosse considerado o criador de Educação Especial para deficientes mentais.

Em 1846, Edouard Seguin, médico fisiologista, discutiu questões pedagógicas e apontou para as causas orgânicas, hereditárias ou não, ambientais e psicológicas como alguns tipos específicos de idiotia.

Portanto, se Itard é considerado o criador da Educação Especial, Edouard Seguin deve ser considerado como o primeiro especialista em deficiência mental.

Ainda que no século XVIII as noções sobre deficiência estivessem ligadas ao misticismo e ao ocultismo, não havia entendimento sobre as diferenças individuais. As condições do deficiente eram consideradas imutáveis.

No Brasil, muito embora os primeiros registros sobre o atendimento escolar para deficientes físicos datem de 1600, em São Paulo, foi no século XIX que teve início o que podemos considerar como o começo da Educação Especial no país.

No século XIX, foram inauguradas por D. Pedro II duas das principais instituições para a educação de deficientes sensoriais, o Imperial Instituto de Meninos Cegos (1854), hoje chamado Instituto Benjamin Constant (IBC), e o Imperial Instituto de Surdos-Mudos (1857), hoje

chamado Instituto Nacional de Educação para Surdos (INES), ambos pioneiros na América Latina.

Dentre as instituições mais conhecidas e mais importantes, podemos citar a Pestalozzi (1935), em Belo Horizonte, o Lar Escola São Francisco (1943), em São Paulo; a Associação de Assistência à Criança Deficiente (1950), em São Paulo, e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (1954), no Rio de Janeiro.

Como vimos, a nova forma de olhar para o diferente se deu a partir da metade século passado, quando se iniciou a escolarização do deficiente em escolas especiais.

AVANÇOS E CONQUISTAS

Em 1945, o mundo vivia o após a guerra na qual milhões de pessoas morreram em combate e outros tantos, civis e militares, foram mutilados, aumentando significativamente o número de deficientes que, a partir do fim do conflito mundial, começavam a retornar para seus países de origem.

Chegando a casa, a convivência na sociedade com as pessoas normais trazia aos novos deficientes incômodos e prejuízos. Eles, apesar de serem minoria, começaram a reivindicar seus direitos.

A primeira grande mudança na ordem estabelecida na Educação Especial tem início com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). Apesar de não ser uma lei, ela norteou a tomada de decisões na comunidade internacional.

A Declaração surgiu, então, da união dos governos para a criação de mecanismos capazes de “proteger o homem contra o homem, as nações contra as nações e sempre que o homem e as nações se arrogarem o poder de violar os direitos” (BRASIL, citado por CORRÊA, 2003).

Outro marco foi a Convenção sobre os Direitos da Criança, em 1989, que explicitou, dentre outros direitos, aqueles referentes aos portadores de necessidades especiais, levando os educadores a assumirem a responsabilidade pela valorização da criança como indivíduo e ser social.

O último referencial que se pode registrar é a Declaração de Salamanca (1994), que foi levada a efeito na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, consubstanciando os princípios, a política e as práticas da integração das pessoas com necessidades especiais.

A Declaração de Salamanca trouxe novas idéias sobre as necessidades educativas especiais e sinalizou um novo momento para a Educação Especial. A partir dela, as escolas passaram a adotar uma orientação integradora, com objetivos claros de combater a discriminação, e os professores adotaram uma pedagogia centrada na criança.

Como você pode ver, as modificações vêm ocorrendo de forma muito rápida, e a escolarização do deficiente torna-se tema permanente de debates e de estudos.

Nesse contexto, a discussão sobre a integração ou a inclusão foi alvo de calorosos debates teóricos durante anos. Perguntava-se: “Quem deve ser preparado? O deficiente para viver em sociedade ou a sociedade para receber o deficiente?”

O movimento da inclusão defende a última posição citada, pois a sociedade deve se transformar para receber o indivíduo e a escola deve fazer o mesmo para acolher o aluno.

Assim, de forma breve, considerando apenas os pontos históricos mais importantes, chegamos ao movimento de inclusão escolar da atualidade.

ATIVIDADE



1. Em que medida você considera que avançamos na convivência com o deficiente ao longo da História? Procure destacar no tempo as principais conquistas e identificar as dificuldades existentes nesse percurso. Ao terminar a atividade, procure discuti-la com um colega ou com seu tutor, se possível. Caso não possa, volte ao texto e procure acrescentar outras reflexões.

[illegible]

COMENTÁRIO

Se você considerou que, comparado com a Antiguidade, tivemos um grande progresso na forma de tratar os deficientes, realmente avançamos muito, e você está certo. Atualmente, a escolarização do deficiente é um direito conquistado.

No entanto, se na análise feita você considerou também que demoramos muitos séculos para chegar até esse estado de convivência, percebendo que, durante todo esse tempo, o preconceito foi uma dificuldade constante, sua análise foi completa. Você deve ter em mente que o preconceito permaneceu em todas as épocas, ainda que a sociedade avançasse no tratamento dos diferentes. O preconceito conseguiu se manter inalterado em todas as civilizações. Podemos constatar que, apesar das conquistas terem sido significativas, se identificarmos as dificuldades permanentes no convívio com a diversidade, isso nos auxiliará os progressos futuros.

Se você identificou corretamente os avanços mas não percebeu as resistências que surgiram e ainda estão presentes na sociedade, volte ao texto e procure entender o tema dentro desse enfoque.

DIVERSIDADE, SUBJETIVIDADE E RESISTÊNCIAS

Aceitar o diferente perto de nós e com ele compartilhar em todos os momentos de nossas atividades diárias é uma nova forma de conviver socialmente. Normalmente, estamos acostumados com aqueles que escolhemos estar junto ou com outros que acabam se aproximando por interesses ou tarefas comuns. Este convívio habitual não exige grandes esforços de nenhuma das partes. Quando não conhecemos pessoas com as quais temos de conviver ou trabalhar, no início, há sempre um certo estranhamento. Em função da necessidade e dos interesses, que se tornam comuns, procuramos encontrar formas de interagir com a pessoa de modo a facilitar a adaptação à nova situação. Entretanto, quando encontramos uma pessoa que é diferente ou deficiente, isso não acontece de forma natural ou confortável.

A sociedade inclusiva não faz parte de nosso cotidiano. Conviver com o outro, quando ele é diferente de nós, exige uma mudança de mentalidade e de atitude. Exige a superação de juízos provisórios que vamos construindo ao longo da vida, no convívio em sociedade.

Uma das características fundamentais da vida cotidiana é exatamente a existência de juízos provisórios. É provisório porque se antecipa à atividade possível e nem sempre encontra confirmação na prática. Eles são sempre provisórios por causa de seu caráter de opinião, que é próprio do saber cotidiano (HELLER, 1989).

Quando juízos provisórios são refutados, quer pela Ciência, quer pela prática cotidiana, e, ainda assim, permanecem inalteráveis contra todos os argumentos da razão, não se trata de juízos provisórios, mas de preconceitos.

Os preconceitos, assim como os juízos provisórios, são produtos da vida e do pensamento. Quando lidamos com juízos provisórios que ainda não se cristalizaram e poderão ser desconstruídos, cabe a nós a construção de novas significações, neste espaço de relações.

Acolher a diversidade no espaço de relações significa poder ensinar o outro a entender as diferenças e capacitá-lo como mais um sujeito, no processo de transformar as relações sociais, para construir novos espaços de direitos para todos.

A inclusão não faz parte do cotidiano, como dissemos. É preciso que se enfrente o tema com seriedade e profundidade, pois ele desafia a nossa crença sobre a humanidade. Para Forest e Pearpoint (1997) “inclusão trata de como nós lidamos (ou evitamos lidar) com a nossa moralidade” (p. 138).

Nesta nova ordem social, em que a inclusão coloca a diversidade em um lugar de destaque, o preconceito, os juízos provisórios e as resistências que fazem parte da vida de todos nós serão, a todo momento, colocados à prova, pois diferentes manifestações sociais estarão sempre atentas às demonstrações de exclusão, mesmo aquelas mais sutis.



A inclusão é uma nova forma de organizar pessoas e valores, em todas as áreas.

COMENTÁRIO

Mesmo que o exemplo seja na área de comunicação, a matéria trata do preconceito na esfera da propaganda e do marketing. Na nova organização social, ficará de fora quem não observar a diversidade e pluralidade com sensibilidade.

O que pretendemos com a atividade é que você reconheça e identifique os estereótipos, para quebrar as resistências naturais da convivência, de maneira que não tenha preconceitos ou, na melhor expressão, para mantê-los sob rígido controle.

Discutir a diversidade e a pluralidade não é, pois, privilégio da escola neste mais recente movimento da sociedade.

Qualquer comentário, nesse sentido, mostra que o tema é amplo e abrange todos os segmentos sociais.

Se você entendeu o conteúdo desta forma, ótimo. Caso contrário, faça novamente a tarefa, desta vez, consultando o conteúdo da aula.

INCLUSÃO E DIVERSIDADE

A inclusão foi definida por muitos autores nacionais e internacionais nos últimos anos.

Para refletir sobre este tema, vamos recorrer a alguns autores, no sentido recuperar as construções teóricas mais pertinentes a esse contexto atual.

AUTORES NACIONAIS**Masini**

(...) na inclusão o princípio fundamental é a valorização da diversidade. Cada pessoa tem uma contribuição para dar (...) É um problema da sociedade (...) e a solução tem que ser encontrada no sistema social (1999, p. 53).

Mader

Inclusão é o termo que se encontrou para definir uma sociedade que considera todos os seus membros cidadãos legítimos (1997, p. 17).

Mantoan

A inclusão não prevê a utilização de práticas de ensino escolar específicas para esta ou aquela deficiência e/ou dificuldade de aprender. Os alunos aprendem nos seus limites e se o ensino for, de fato, de boa qualidade, o professor levará em conta esses limites e explorará convenientemente as possibilidades de cada um (citada por CARVALHO, 2004, p. 14).

AUTORES INTERNACIONAIS

Forest e Pearpoint

Inclusão trata justamente de aprender a viver com outro. Significa estar com o outro e cuidar uns dos outros. Não quer, absolutamente, dizer que somos todos iguais. Inclusão celebra, sim, nossa diversidade e diferenças com respeito e gratidão. Quanto maior a nossa diversidade, mais rica a nossa capacidade de criar novas formas de ver o mundo (1997, p. 137).

Stainback

O objetivo da inclusão nas escolas é criar um mundo em que todas as pessoas se reconheçam e se apoiem mutuamente (1999, p. 408).

Sage

O ensino inclusivo não pode ocorrer espontânea ou prontamente (...). Não podemos esperar, antecipadamente, ter todos os seus componentes em seus lugares. Algumas coisas virão com o tempo. As mudanças envolvem muitos níveis do sistema administrativo (1999, p. 129).

Maria Bove

Inclusão diz respeito à inclusão responsável, como aquela que se faz com todo o cuidado, desenvolvendo atividades que tragam benefícios para a criança deficiente (citada por MASINI, 1999, p. 54).

Como você pode perceber pelos autores citados, a inclusão deve ser feita com o envolvimento de toda a comunidade escolar. Cada escola condicionará algumas orientações que poderão facilitar as práticas educativas na sala de aula e no espaço escolar. Outras irão, por exemplo, requerer mais adaptações e ajustes nas estratégias para uma cultura inclusiva. Vale lembrar que a transformação da escola incluirá mudanças de atitudes e de valores das pessoas.

Nesse contexto, tanto a estrutura do sistema escolar como as relações sociais estão incluídas na modificação da cultura e da organização da escola.

Para Marchesi (2004),

O movimento das escolas inclusivas propõe-se a impulsionar uma mudança profunda nas escolas, permitindo que todos os alunos, sem discriminação, tenham não só acesso a elas como também a uma resposta educacional adequada às suas possibilidades (...). Esta tarefa não recai apenas ao sistema educacional (...). Supõe um enorme esforço conjunto da sociedade (...). É preciso compreender a realidade educacional como um processo de mudança para formas mais completas de integração de e de participação (...). O objetivo de criar escolas inclusivas de qualidade, atrativas e valorizadas (...) exige um esforço conjunto da sociedade, escola, professores (pp. 29 e 30).

Assim, a inclusão pressupõe um aumento vocabular em que a palavra equidade tem lugar destacado.

Equidade significa, segundo Carvalho (2005, p. 35) “educar de acordo com as diferenças individuais, sem que qualquer manifestação de dificuldade se traduza em impedimento à aprendizagem”. Para a autora, equidade diz respeito “ao reconhecimento das diferenças individuais e à importância do trabalho na diversidade” (p. 17).

ATIVIDADE



3. Com base no conteúdo da aula, analise a matéria “Falta acreditar na diferença”, publicada em um jornal do Rio de Janeiro. (*O Globo* 19/3/05). Coloque suas idéias no papel.

(...) É preciso lutar por um país mais justo. (...) A impossível igualdade que permeia a exclusão do diferente é a base do preconceito contra tudo que não é belo, perfeito, competente, eficiente. Persequimos o

respeito às diferenças e à igualdade social como se fossem um sonho inalcançável (...).

Acreditar no império da igualdade radical alicerça o preconceito contra a diferença, é por esse caminho que o mundo encontra justificativas para discriminar minorias, alijar diferentes (...) Ouso dizer que uma das maiores dificuldades existentes para a construção de um país mais igualitário é a discriminação velada que atinge pensamentos, e explica preconceitos que se procura sempre justificar (...) Através da insensibilidade distancia-se o diferente, nega-se o outro. (...) A questão não é negar a discriminação nem justificar o preconceito, mas acreditar na diferença, é lutar pela justiça social que nos faz a todos iguais perante a lei e o destino (D'AMARAL, 2006, p. 7).

This image shows a single sheet of white paper with horizontal blue or grey ruling lines, typical of notebook paper. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

COMENTÁRIO

Justiça social se faz com homens que acreditam em outros homens, mesmo que diferentes.

Sensibilidade, igualdade social e cidadania são caminhos opostos a sentimentos e atitudes preconceituosas à discriminação velada.

Mesmo sendo minorias, os diferentes nos mobilizam emocionalmente.

Reconhecer isso pode ajudar a vislumbrar uma outra sociedade.

Ao terminar sua atividade, se puder discuta o tema com algum colega do curso. Caso não possa, releia o texto e veja se tem alguma correção a ser feita.

ESCOLA INCLUSIVA: UMA CONSTRUÇÃO

Tornar uma escola inclusiva é um trabalho coletivo e complexo, pois são muitos aspectos que precisam ser organizados e outros tantos modificados.

As dúvidas também são muitas. Como trabalhar em um projeto de inclusão com responsabilidade? Quem ajudará a escola a mudar seu modelo de atuação? Quais são os principais conceitos neste modelo? Como distribuir os alunos nas salas de aula? Todos serão incluídos? Quem identifica os alunos que estarão nas classes regulares? Como trabalhar com eles quando os professores não têm formação especializada? Onde procurar ajuda pedagógica e amparo legal para tantas mudanças?

Nem todas as perguntas conseguiremos responder neste primeiro momento. Entretanto, existem dois caminhos que poderão facilitar a construção de uma escola inclusiva ou, pelo menos, oferecer algumas estratégias para buscar este objetivo. O primeiro diz respeito ao projeto pedagógico e o outro está relacionado às orientações da Educação Especial.

Sem ampliar muito a discussão, entendemos projeto pedagógico como

uma tentativa da comunidade de construir, com a parceria de seus diferentes segmentos, uma identidade institucional que explicita para o curto e longo prazos, as razões e os propósitos de seu compromisso na formação de seus alunos. (...) É o resgate da função social das instituições escolares e, ao mesmo tempo, a definição de sua identidade institucional. O projeto pedagógico deve ser entendido como um contrato social que envolve os diferentes segmentos da comunidade escolar.(...) Ele deve ser fruto de uma cumplicidade dos diferentes níveis e segmentos envolvidos com o processo de ensino e aprendizagem, tendo como foco a formação do aluno, pois para ele deverão ser também pensados e definidos os caminhos da nova escola (OSÓRIO, 1999, p. 13-17).

Cada projeto pedagógico construído coletivamente e em parcerias com diferentes segmentos é o traçado dos caminhos escolhidos para superar as dificuldades e alcançar os objetivos.

Quanto às orientações da Educação Especial, recorreremos à apostila legal Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 2 de 11 de setembro de 2001). Este documento atualiza os princípios e as recomendações na área.

As Diretrizes têm 22 artigos que tratam desde o conceito de educação especial, a caracterização de seu alunado, as modalidades de atendimento educacional escolar, até a formação dos professores, dentre outros temas que constam das agendas de discussão sobre a inclusão.

Para entender melhor o documento e procurar esclarecer alguns pontos importantes do funcionamento das escolas e serviços de apoio, vamos destacar alguns artigos das Diretrizes.

O conceito de Educação Especial

(Art. 3) Processo educacional definido numa proposta que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente, para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica.

Neste conceito, apoiar significa prestar auxílio ao professor e ao aluno, tanto nas classes comuns, como em salas de recursos. Substituir compreende o atendimento educacional especializado em classes e escolas especiais, em classes hospitalares e em atendimento domiciliar. O conceito foi muito bem aceito pelos professores que trabalham com alunos deficientes porque preserva o atendimento especializado em alguns casos, os mais comprometidos (CARVALHO, 2004).

O suporte técnico para as práticas pedagógicas

Parágrafo Único. Os sistemas de ensino devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e dêem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva.

Alunos com necessidades especiais

(Art. 5) São aqueles que, durante o processo educacional, apresentarem:

I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento de atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:

- a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;
- b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;

II - dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;

III - altas habilidades/superdotação, grande dificuldade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.

Identificação das necessidades educacionais especiais

(Art. 6) Para a identificação das necessidades especiais dos alunos e a tomada de decisões quanto ao atendimento necessário, a escola deve realizar, com assessoramento técnico, avaliação do aluno no processo de ensino e aprendizagem, contando, para tal, com:

- I - a experiência de seu corpo docente, seus diretores, coordenadores, orientadores e supervisores educacionais;
- II - a colaboração da família e a cooperação dos serviços de Saúde, Assistência Social, Trabalho, Justiça e Esporte, bem como do Ministério Público, quando necessário.

Organização das escolas, distribuição dos alunos, apoios, sala de recursos, grupos de estudo, parcerias e apoio

(Art. 8) As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns:

I - professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos;

II - distribuição dos alunos com necessidades educacionais especiais pelas várias classes do ano escolar em que forem classificados, de modo que essas classes comuns se beneficiem das diferenças e ampliem positivamente as experiências de todos os alunos, dentro do princípio de educar para a diversidade;

III - flexibilização e adaptação curriculares (...)

IV - serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante:

- a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial;
- b) atuação de professores e outros intérpretes das linguagens e de códigos aplicáveis;
- c) atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente;
- d) disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação.

V - serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recurso, nas quais o professor especializado em educação especial realize a complementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos.

VI - condições para reflexão e elaboração teórica da educação inclusiva, com protagonismo dos professores articulando expe-

riências e conhecimento com as necessidades/possibilidades surgidas na relação pedagógica, inclusive por meio de colaboração com instituições de ensino superior e de pesquisa.

VII - sustentabilidade do processo inclusivo, mediante aprendizagem cooperativa em sala de aula, trabalho em equipe na escola e na constituição de redes de apoio, com a participação da família no processo educativo, bem como de outros agentes e recursos da comunidade.

Classes especiais

(Art. 9) As escolas podem criar classes especiais (...), para atendimento em caráter transitório, a alunos que apresentem dificuldades acentuadas de aprendizagem ou condição de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos e demandem ajudas e apoios intensos e contínuos. (...)

Escolas especiais

(Art. 10) Os alunos que apresentem necessidades educacionais especiais e requeiram atenção individualizada da vida autônoma e social, recursos, ajudas e apoios intensos e contínuos, bem como adaptações curriculares tão significativas que a escola comum não consiga prover, podem ser atendidos, em caráter extraordinário, em escolas especiais, públicas ou privadas, atendimento este complementado, sempre que necessário e de maneira articulada, por serviços das áreas de Saúde, Trabalho e Assistência Social. (...)

Parcerias

(Art. 11) Recomenda-se às escolas e aos sistemas de ensino a constituição de parcerias com instituições do ensino superior para a realização de pesquisas e estudos de caso relativos ao processo de ensino e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais, visando ao aperfeiçoamento desse processo educativo.

Os sistemas de ensino

(Art. 12) (...) nos termos da Lei 10.098/2000 e da Lei 10.172/2001, devem assegurar a acessibilidade aos alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas, urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliário – e nos transportes escolares, bem como de barreiras de comunicações, provendo as escolas dos recursos humanos e materiais necessários.

1º (...)

2º Deve ser assegurada, no processo educativo de alunos que apresentam dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais educandos, a acessibilidade aos conteúdos curriculares, mediante a utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o Sistema Braille e a língua de sinais, sem prejuízos do aprendizado da língua portuguesa, facultando-lhes e às suas famílias a opção pela abordagem pedagógica que julgarem adequada, ouvidos os profissionais especializados em cada caso.

Formação continuada

(Art. 18)

4º Aos professores que já estão exercendo o magistério devem ser oferecidas oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de especialização, pelas instâncias educacionais da União, dos estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

O simples conhecimento da existência de legislação na área de Educação Especial para a Educação básica não assegura a melhoria das condições existentes. Para que a mudança se efetive, conhecer a legislação é apenas um dos primeiros passos de um longo percurso.

Diante desse quadro, pensar a diversidade exige coragem, paciência, ousadia, afetividade e otimismo. Para pensar o novo, é preciso

...manter o humor que nos permite abrir novas portas e nos surpreender, e a coragem que nos permite buscar novos diálogos e continuar lutando por aprender e aceitar a legitimidade do outro e toda a complexidade da educação, dada a diversidade imensa daqueles que pretendemos educar (...). Embora por sabermos esta ser uma tarefa coletiva e confiantes na criatividade de quem educa e de quem se educa, resta-me um tímido otimismo (GARCIA, 2000, p. 130).

CONCLUSÃO

A transformação da escola regular em escola inclusiva deve ser um trabalho lento, responsável e coletivo, que encontra nas leis o amparo para sua realização. Entretanto, esse trabalho depende, principalmente, da mudança de atitudes frente à diversidade, da formação contínua dos professores, do apoio das famílias e do envolvimento de todo o sistema

educacional, pois mesmo que a inclusão seja um projeto da escola, sem o apoio e a orientação de órgãos superiores e de parcerias, a inclusão não acontece.

A escola inclusiva é um prolongamento de uma sociedade também inclusiva. Um segmento realimenta o outro em uma nova ordem de relações.

Saber identificar as principais dissonâncias ao longo do processo de transformação da escola e trabalhar para superá-las pode encurtar o caminho.

ATIVIDADE FINAL

Com base no conteúdo estudado, responda:

Na sua opinião, quais são os principais aspectos legais que devem ser atendidos para a implantação de uma escola inclusiva.

Relacione e analise pelo menos quatro aspectos.

COMENTÁRIO

Se você escolheu os artigos 8, 11, 12 e 18 como sendo imprescindíveis ao projeto para uma escola inclusiva e justificou suas opções de acordo com as diretrizes estudadas, está correto. Outros artigos também podem ser priorizados. O importante é você reconhecer que várias ações devem ser atendidas simultaneamente. É ainda fundamental

ter considerado, em sua resposta, a elaboração do projeto pedagógico para dar sustentação à implantação de uma escola inclusiva.

Ao terminar sua atividade, se puder, discuta o tema com algum colega do curso. Mesmo tendo feito escolhas pessoais quanto à prioridade de um ou outro artigo, trocar idéias sobre o assunto é sempre importante. Caso não possa, releia o texto e veja se tem alguma correção a ser feita.

RESUMO

A inclusão escolar é parte de um movimento de reorganização de pessoas, valores e atitudes. Preconceito e discriminação pautam comportamentos e julgamentos equivocados, que consideram como incapazes aqueles que não atendem à padronização estética. Pensar o diferente como capaz é um exercício contemporâneo de uma outra ordem de relações.

Cada escola deve construir seu próprio caminho para atender aos alunos com necessidades educacionais especiais. No entanto, o projeto pedagógico da escola e as orientações legais poderão ajudar muito neste percurso.

Tópicos em Educação Especial

Referências

Aula 1

GARDNER, Howard. *Inteligências múltiplas: a teoria na prática*. Porto Alegre: Artes Medicas, 1995.

GOULD, Stephen Jay. *A falsa medida do homem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

METTRAU, Marsyl B. (Org.). *Inteligência: patrimônio social*. Rio de Janeiro: Dunya, 2000.

SPRINTHALL, Norman; A; SPRINTHALL, Richard C. *Psicologia educacional*. Lisboa: Mc Graw Hill, 1997.

Aula 2

BOCK, Ana M. B. et al. *Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia*. 13. ed. São Paulo: Saraiva, 2001.

COLLARES, Cecília L.; MOYSÉS, Maria Aparecida. *Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização*. São Paulo: Cortez, 1996.

CORRÊA, M. Angela Monteiro. *O psicólogo escolar de hoje...O fracasso escolar de sempre*. 1995. 175f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1995.

LIMA, Azôr José de. Repercussão da desnutrição sobre o crescimento e o desenvolvimento e sua ação sobre a inteligência. In. METTRAU, Marsil B. (Org.). *Inteligência: patrimônio social*. Rio de Janeiro: Duneja, 2000.

METTRAU, Marsyl B. (Org.). *Inteligência: patrimônio social*. Rio de Janeiro: Dunya, 2000.

SPRINTHALL, Norman A.; SPRINTHALL, Richard C. *Psicologia educacional*. Lisboa: Mc Graw Hill, 1997.

Aula 3

BRAGA, Lúcia Willadino. *Cognição e paralisia cerebral: Piaget e Vygotsky em questão*. Salvador: Sarah Letras, 1995.

COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOO, Jesus. *Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais*. 2. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2004. (Col. desenvolvimento psicológico e educação, v. 3)

CORRÊA, M. Angela Monteiro. *Educação especial*. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2003. v. 1.

CURY, M. Cecília. A relevância dos primeiros anos de vida no desenvolvimento do cérebro humano e suas implicações na educação infantil. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 4., 2004, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Educação Infantil, 2004.

LIMA, Azôr José de. Repercussão da desnutrição sobre o crescimento e o desenvolvimento e sua ação sobre a inteligência. In: METTRAU, M. B. (Org). *Inteligência: patrimônio social*. Rio de Janeiro: Dunya, 2000.

MARINHO, A.; INTRATOR, S. De volta ao milagre da vida. *O Globo*, Rio de Janeiro, p. 6, 29 set. 2003.

OLIVEIRA, M. K.; TEIXEIRA, E. A questão da periodização do desenvolvimento psicológico. In: OLIVEIRA, M.K. de; SOUZA, D. R.; REGO, T. C. (Orgs). *Psicologia, educação e as temáticas da vida cotidiana*. São Paulo: Moderna, 2002.

PALACIOS, J. Introdução à psicologia evolutiva: história, conceitos básicos e metodologia. In: COLL, César (Org). *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. v. 1.

REGO, Teresa C. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

RELVAS, Marta P. Cérebro: o instrumento da evolução: neurobiologia e a psicomotricidade. In: ALVES, F. (Org). *Como aplicar a psicomotricidade: uma tentativa multidisciplinar com amor e união*. Rio de Janeiro: Wak, 2004.

Aula 5

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Especial de São Paulo. *Subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial: área de deficiência mental*. Brasília: MEC/ SEESP, 1995.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Especial de São Paulo. *Deficiência Mental*. Brasília: SEESP, 1997.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Especial de São Paulo. *Política nacional de educação especial*. Brasília: SEESP, 1994.

CORRÊA, Maria Angela Moreira. *Evolução histórica do conceito de deficiência mental*.

Brasília: UnB, 1995. Mimeo.

_____. *Educação especial*. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2003.

FIERRO, Alfredo. Os alunos com deficiência mental. In: COLL, César et al. *Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidade educativas especiais*. Porto Alegre: Artmed, 2004. v. 3.

IDE, Sahda Marta. *Leitura e escrita e a deficiência mental*. São Paulo: Memnon, 1993.

MISÉS, R. *A criança deficiente mental: uma abordagem dinâmica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

PESSOTTI, I. *Deficiência mental: da superstição à ciência*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.

SILVA, O. M. A. *A epopéia ignorada: a pessoa deficiente na história de ontem e de hoje*. São Paulo: CEDAS, 1987.

VYGOTSKY, Levy S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Aula 6

BRAGA, Lúcia W. *Cognição e paralisia cerebral: Piaget e Vygotsky em questão*. Salvador: Sarah Letras, 1995.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Especial. *Deficiência mental*. Brasília: SEESP, 1997.

FIERRO, Alfredo. Os alunos com deficiência mental. In: COLL, Cesar et al. *Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. v. 3.

IDE, Sahde M. *Leitura e escrita e a deficiência mental*. São Paulo: Memnon, 1993.

MANTOAN, Maria Teresa E. Desenvolvimento da inteligência e deficiência mental. In: CONGRESSO BRASILEIRO E I ENCONTRO LATINO-AMERICANO SOBRE SÍNDROME DE DOWN, 2., 1997, Brasília. *Anais ... Brasília*, 1997. p. 117-122.

MARTIN, E.; MARCHESI, A. Desenvolvimento metacognitivo e problemas de aprendizagem. In: COLL, Cesar et al. *Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. v. 3.

BETTELHEIM, Bruno. *Uma vida para meu filho*. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

BOMTEMPO, Edda. A brincadeira de faz-de-conta: lugar do simbolismo, da representação, do imaginário. In: KISHIMOTO, Tizuko M. (Org.). *Jogo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez, 1996.

CORREA, M. Ângela. M. *Educação especial*. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2003. v. 1.

_____. O momento da notícia. In: CONGRESSO BRASILEIRO SOBRE A SÍNDROME DE DOWN, 2., 1997, Brasília. *Anais...* Brasília, 1997.

ENCONTRO LATINO-AMERICANO SOBRE A SÍNDROME DE DOWN, 2., 1997, Brasília. *Anais...* Brasília, SEEP/FNDE, 1997.

MANDARINO, C. M. D; GAYA, A. C. Adequação do teste de equilíbrio para crianças e jovens portadores da Síndrome de Down. *Revista Integral*, Brasília, DF, ano 9, n. 21, 1999.

MUSTACHI, Zen; PERES, Sérgio. *Genética baseada em evidências: síndromes e heranças*. São Paulo: CID, 2000.

TELFORD, Charles; SAWREY, James M. *O indivíduo excepcional*. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

TUNES, Elizabeth; PIANTINO, Lurdes Danely. *Cadê a Síndrome de Down que estava aqui? O gato comeu... O programa da Lurdinha*. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

VOIVODIC, Maria Antonieta. *Inclusão escolar de crianças com Síndrome de Down*. Petrópolis: Vozes, 2004.

WINNICOTT, Donald W. *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

Allport, Gordon. *A natureza do preconceito*. Boston: Beacon, 1954.

BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento*. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

GODIM, José Roberto. *Eugenia*. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/bioetica/eugenia.htm>>. Acesso em 05 jan.2006.

GOFFMAN, Erving. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história*. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

RODRIGUES, Aroldo; ASMAR, E. M. L.; JABLONSKI, Bernardo. *Psicologia social*. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

SILVA, Tomás Tadeu da. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

Aula 9

COLL, César; SOLÉ, Isabel. A interação professor/aluno no processo de ensino e aprendizagem. In: _____; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Org.) . *Desenvolvimento psicológico e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. (Psicologia da Educação, v. 2)

COSTA, Sérgio R. Andaimagem: uma metáfora em construção. *Educação em foco*, Juiz de Fora, UFJF, v. 3, n. 2, set./fev. 1998.

DEL RÍO, M. José. Comportamento e aprendizagem: teorias e aplicações escolares. In: COLL, César; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Org.) . *Desenvolvimento psicológico e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. (Psicologia da Educação, v. 2)

METTRAU, Marsyl B. A relação professor-aluno sobredotado diante das novas tecnologias, inteligência humana, sobredotação e criatividade. *Sobredotação*, Braga, Portugal, v. 2, n. 2, 2001.

MONTERO, M. L. Estilos de ensino e as dimensões da ação didática. In: COLL, César; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Org.) . *Desenvolvimento psicológico e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. (Psicologia da Educação, v. 2)

OLIVEIRA, Marta K. *Vygotsky : aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico*. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1995.

PENTECORVO, Clotilde; AJELLO, Ana M.; ZUCCHERMAGLIO, Cristina. *Discutindo se aprende: interação social, conhecimento e escola*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Aula 10

COLLOMINA, R.; COLL, César. Interação entre alunos e aprendizagem escolar. In: COLL, César; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Org.) . *Desenvolvimento psicológico e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. (Psicologia da Educação, v. 2)

PONTECORVO, Clotilde. *Discutindo se aprende*: interação social, conhecimento e escola. Porto Alegre: ARTEMED, 2005.

COSTA, Sérgio R. Andaimagem: uma metáfora em construção. *Educação em foco*, Juiz de Fora, UFJF, v. 3, n. 2, set./fev. 1998.

RODRIGUES, Flávia. Apoio em troca de vivência. *O Globo*, Rio de Janeiro, p. 27, 27 nov. 2005.

ONRUBIA, Javier. Ensina: criar zonas de desenvolvimento proximal e nelas intervir. In : COLL, César (Org.). *O construtivismo a sala de aula*. 6. ed. São Paulo: Ática, 1999.

Aula 11

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina L. (Org.). *A invenção da escola a cada dia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

ALVES, Rubem. Sobre jequitibás e eucaliptos: amar. In: ALVES, Rubens. *Conversas com quem gosta de ensinar*. 25. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

CARVALHO, Rosita E. *Educação inclusiva*: com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2004.

COLL, César; MARCHESI, Alvaro; PALACIOS, Jesus. *Desenvolvimento psicológico e educação*: transtornos desenvolvimento e necessidades educativas especiais. 2. ed. Porto Alegre: ARTMED, 2004. v. 3

KARAGIANNIS, A; STAINBACK, William; STAINBACK, Susan. Fundamentos do ensino inclusivo. In: STAINBACK, William; STAINBACK, Susan. (Orgs). *Inclusão*: um guia para educadores. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. A escola com que sonhamos é aquela que assegura a todos a formação cultural e científica para a vida pessoal, profissional e cidadã. In: COSTA, Marisa V. (Org). *A escola tem futuro?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: _____ (Org). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

REGO, T. C. Configurações sociais e singularidades: o impacto da escola na constituição dos sujeitos. In: OLIVEIRA, M. K. de; SOUZA, D. T. R.; REGO, T. C. (Orgs.). *Psicologia: educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo, SP: Moderna, 2002.

RIO DE JANEIRO (Cidade). Secretaria Municipal de Educação. Escola é.... In: FREIRE, Paulo. *Nós da escola*. Rio de Janeiro: SME, 2003. p. 11.

SOUZA, D.T.R. A formação contínua de professores como estratégia fundamental para a melhoria da qualidade de ensino: uma reflexão crítica. In: _____; REGO, C. (Orgs). *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna, 2002.

_____; REGO, C. (Orgs). *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna, 2002.

STAINBACK, William; STAINBACK, Susan. Colaboração, rede de apoio e construção de comunidade. In: _____; _____ (Orgs). *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

Aula 12

BLANCO, Rosa. A atenção à diversidade na sala de aula e as adaptações do currículo. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús. *Desenvolvimento psicológico e educação*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

BRASIL. MEC. Secretaria da Educação Fundamental. Adaptações curriculares: estratégias para a educação de alunos com necessidades especiais. In: _____. _____. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

COLL, César. Um modelo de currículo. In: _____. *Psicologia e currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar*. São Paulo: Ática, 1996.

ESTEVES, Vera V. *Currículo: apostila do curso docência do ensino superior*. Rio de Janeiro: CEP/UFRJ, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: introdução às teorias do currículo*.

Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

Aula 13

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

COLL, César; PALACIOS, Jésus; MARCHESI, Álvaro (Org.). *Desenvolvimento psicológico e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. v. 3

PELOSI, M. Bonadiu; SOUZA, V. Vieira. *Curso de comunicação alternativa: apostila do curso de capacitação de professores do IHA*. Rio de Janeiro: IHA, 2000.

SILVA, Maria Alice Oliveira da (Org.). *Considerações importantes sobre o trabalho das salas de recursos*. Rio de Janeiro: IHA, 2006.

Aula 14

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Especial de São Paulo. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

CALADO, K.R.M. O trabalho pedagógico no ambiente hospitalar: um espaço em construção. In: RIBEIRO, M.L.S.; BAUMAI, R.C. (Orgs.). *Educação especial: do querer ao fazer*. São Paulo: Avercamp, 2003. Cap. 5, p. 71-79.

FONSECA, Eneida S. da. *Atendimento escolar no ambiente hospitalar*. São Paulo: Memnon, 2003.

ORTIZ, Leondi C. M.; FREITAS, Soraia N. Classe hospitalar: um olhar sobre sua práxis educacional. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 82, n. 200, 201, 202. p. 70-77.

ORTIZ, Leondi C. M.; FREITAS, Soraia N. *Classe hospitalar: caminhos pedagógicos entre saúde e educação*. Santa Maria: UFSM, 2005.

Aula 15

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina L. (Org.). *A invenção da escola a cada dia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

BRASIL. Senado Federal. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

CARVALHO, Rosita E. *Educação inclusiva: com os pingos nos “is”*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

COLL, César; MARCHESI, A; PALACIOS, J. *Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos desenvolvimento e necessidades educativas especiais*. 2. ed. Porto Alegre: ARTMED, 2004. v. 3

CORRÊA, M. Angela M. *Diversidade e subjetividade: o papel do conhecimento na transformação das relações sociais*. Trabalho apresentado no I Simpósio sobre Subjetividade no Rio de Janeiro, 2005. Mimeo

CORRÊA, Maria Angela Moreira. *Educação especial*. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2003. v. 1

D’AMARAL, Teresa. Falta acreditar na diferença. *O GLOBO*, p. 7, 19 mar. 2005.

HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história*. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1989.

OSÓRIO, Antônio C. do N. Projeto pedagógico: o pensar e o fazer. *Revista Integração*, Brasília, MEC/SEESP, ano 9, n. 21, 1999.

SKLIAR, Carlos. *Pedagogia (improvável) da diferença e se o outro não estivesse aí?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ISBN 85-7648-273-8



9 788576 482734



UENF
Universidade Estadual
do Norte Fluminense



Universidade Federal Fluminense



FAPERJ
Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo
à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro



**GOVERNO DO
Rio de Janeiro**

**SECRETARIA DE
CIÊNCIA E TECNOLOGIA**



**Ministério
da Educação**

