



---

---

ATENDIMENTO  
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO:  
**PROCESSOS DE APRENDIZAGEM**  
**NA UNIVERSIDADE**

---

---

ORGANIZADORA  
ANA CLÁUDIA PAVÃO SILUK

SANTA MARIA  
LABORATÓRIO DE PESQUISA E DOCUMENTAÇÃO-CE.  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA.  
2014



---

---

## AUTORES

---

---

**ADRIANE CENCI** • Professora de Educação Especial. Mestre em Educação. Doutoranda em Educação, UFPEL.

**ALANA CLAUDIA MOHR** • Graduada em Educação Especial – Licenciatura Plena; Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação; Bolsista Capes – DS; Acadêmica da Especialização em Gestão Educacional – EAD; Universidade Federal de Santa Maria. UFSM. Santa Maria, RS.

**ALEXSANDRA DOS SANTOS ROSA** • Professora na Escola Estadual de Educação Especial Doutor Reinaldo Cósper. Santa Maria, RS. Especialista em Educação Especial.

**AMARA HOLANDA LÚCIA H. T. BATTISTEL** • Terapeuta Ocupacional. Professora do Curso de Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Santa Maria. UFSM. Santa Maria, RS. Mestre em Educação. Doutoranda em Educação. UFSM.

**ANA CLAUDIA PAVÃO SILUK** • Professora do Departamento de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria. UFSM. Santa Maria, RS. Doutora em Informática na Educação.

**ANA PAULA BELLOCHIO THONES** • Psicóloga. Especialista em Clínica Psicanalítica. Mestranda em Educação. Graduanda do Curso de Artes Cênicas.

**ANA PAULA LOUÇÃO MARTINS** • Professora Auxiliar do Departamento de Psicologia da Educação e Edu-

cação Especial, Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, Portugal.

**ANDRÉA TONINI** • Professora do Departamento de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria. UFSM. Santa Maria, RS. Doutoranda do Programa de Doutoramento em Estudos da Criança – Especialidade em Educação Especial, Universidade do Minho, Braga, PT.

**ANNE CARINE MEURER** • Professora do Departamento de Fundamentos da Educação da Universidade Federal de Santa Maria. UFSM. Santa Maria, RS. Doutora em Educação.

**ANGÉLICA DA SILVEIRA MENDES** • Acadêmica do curso de Educação Especial – Licenciatura Plena da Universidade Federal de Santa Maria. UFSM. Santa Maria, RS.

**CARMEN ROSANE SEGATTO E SOUZA** • Professora do Centro Universitário Franciscano. UNIFRA. Santa Maria, RS. Mestre em Educação.

**FABIANE ADELA TONETTO COSTAS** • Professora do Departamento de Fundamentos da Educação da Universidade Federal de Santa Maria. UFSM. Santa Maria, RS. Doutora em Educação.

**GUACIRA DE AZAMBUJA** • Professora do Departamento de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria. UFSM. Santa Maria, RS. Doutora em Educação.

**JANE DALLA CORTE** • Técnico em Assuntos Educacionais e Professora Pesquisadora do Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional

Especializado da Universidade Federal de Santa Maria. Mestre em Engenharia de Produção.

**JANICE BITTENCOURT FACC** • Acadêmica do curso de Educação Especial – Noturno da Universidade Federal de Santa Maria. UFSM. Santa Maria, RS.

**JOSIANE ANTONI** • Acadêmica do Curso de Licenciatura Plena Pedagogia Diurno da Universidade Federal de Santa Maria. UFSM. Santa Maria, RS.

**KATIUSCE GIACOMELLI TAMBARA** • Professora de Educação Especial na Escola Estadual de Educação Básica Professora Lélia Ribeira. São Martinho da Serra, RS. Mestranda em Educação.

**KEULA MAQUELI CLOSS** • Acadêmica do Curso de Licenciatura Plena Educação Especial Diurno da Universidade Federal de Santa Maria. UFSM. Santa Maria, RS.

**LUCIANE LEORATO POZZOBON** • Psicóloga. Técnico Administrativo em Educação vinculada a Pró-reitoria de Assuntos Estudantis – PRAE da Universidade Federal de Santa Maria. UFSM. Santa Maria, RS. Especialista em relações familiares e Especializanda em Gestão em saúde.

**MARCOS MACHADO PAULO** • Educador Especial. Acadêmico do Curso de Educação Especial Noturno na Universidade Federal de Santa Maria. UFSM. Santa Maria, RS.

**MARTA CLEONICE MARTINS MEDEIROS** • Professora na Escola Estadual de Educação Especial Doutor Reinaldo Cósper. Santa Maria, RS. Especialista em Educação Especial.

**MOIRA POEMA CLOSS** • Pedagoga. Especialista em Gestão Escolar. Professora de Educação Infantil na rede Municipal de Venâncio Aires, RS.

**NARA JOICE VIEIRA** • Professora do Departamento de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria. UFSM. Santa Maria, RS. Doutora em Educação.

**NATANA POZZER VESTENA** • Acadêmica do Curso de Educação Especial Universidade Federal de Santa Maria. UFSM. Santa Maria, RS.

**ROSIANE FILIPIN RANGEL** • Enfermeira. Professora do Centro Universitário Franciscano – UNIFRA. Santa Maria, RS. Mestre em Enfermagem.

**SÍLVIA MARIA DE OLIVEIRA PAVÃO** • Professora do Departamento de Fundamentos da Educação da Universidade Federal de Santa Maria. UFSM. Santa Maria, RS. Doutora em Educação.

**SORAIA NAPOLEÃO FREITAS** • Professora do Departamento de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria. UFSM. Santa Maria, RS. Doutora em Educação.

**SUZETE BENITES** • Psicopedagoga no NEaD/Colégio Técnico Industrial da Universidade Federal de Santa Maria. UFSM. Santa Maria, RS. Doutora em Educação.

**VANISE MELLO LORENSI** • Professora na Escola Estadual de Educação Especial Doutor Reinaldo Cósper. Santa Maria, RS. Especialista em Educação Especial e Especialista em Atendimento Educacional Especializado. Mestranda em Educação UFSM.

---

**TÍTULO DA OBRA:**

SILUK, Ana Cláudia Pavão (Org.). Atendimento Educacional Especializado: processos de aprendizagem na universidade. 1. ed., 1. reimpr. Santa Maria: Laboratório de pesquisa e documentação – CE. Universidade Federal de Santa Maria: UFSM, 2014.

---

© UFSM, 1<sup>a</sup> Edição: 2013; 1<sup>a</sup> Reimpressão: 2014.

Qualquer parte dessa obra pode ser reproduzida desde que citada a fonte.

SILUK, Ana Cláudia Pavão (Org.). Atendimento Educacional Especializado – AEE: processos de aprendizagem na universidade. 1. ed., 1. reimpr. Santa Maria: Laboratório de pesquisa e documentação – CE. Universidade Federal de Santa Maria: UFSM, 2014.

Disponível também em CD-ROM

A864 Atendimento educacional especializado : processos de aprendizagem na universidade / [autores Adriana Cenci ... [et al.]] ; organizadora Ana Cláudia Pavão Siluk. – 1. ed., 1. reimpr. – Santa Maria: UFSM, CE, Laboratório de Pesquisa e Documentação, 2014.

263 p. : il. ; 25 cm

ISBN 978-85-61128-28-9

1. Educação especial 2. Ensino superior  
3. Aprendizagem I. Cenci, Adriana II. Siluk, Ana  
Claudia Pavão

CDU 376.1/.5

Ficha catalográfica elaborada por Maristela Eckhardt – CRB-10/737  
Biblioteca Central – UFSM

Laboratório de pesquisa e documentação – CE. Universidade Federal de Santa Maria.  
Avenida Roraima, 1000. Prédio 16. Camobi. Santa Maria, RS.

Revisão de linguagem: Jane Dalla Corte.

Projeto gráfico: Thiara Speth.

Comissão científica:

Ana Cláudia Pavão Siluk, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Brasil.

Carlos Roberto Massao Hayashi, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, Brasil.

Claudia Dechichi, Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, Brasil.

Eliana Lucia Ferreira, Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil.

Elisa Tomoe Moriya Schlunzen, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, São Paulo, Brasil.

Jane Dalla Corte, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Brasil.

Lazara Cristina da Silva, Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, Brasil.

Lucila Maria Costi Santarosa, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, Brasil.

Maria Medianeira Padoin, Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil.

Marli Melo de Almeida, Universidade do Estado do Pará, Pará, Brasil.

Neiza de Lourdes Frederico Fumes, Universidade Federal de Alagoas, Alagoas, Brasil.

Nerli Nonato Ribeiro Mori, Universidade Estadual de Maringá, Paraná, Brasil.

Rita Vieira de Figueiredo, Universidade Federal do Ceará, Ceará, Brasil.

Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins, Universidade Estadual Paulista, Marília, São Paulo, Brasil.

Sílvia Maria de Oliveira Pavão, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Brasil.

Vera Lúcia Messias Fialho Capellini, Universidade Estadual Paulista, Bauru, São Paulo, Brasil.





---

## APRESENTAÇÃO

---

Escrever a apresentação de uma obra como esta constitui-se em um desafio significativo, principalmente por convidar o leitor e instigá-lo à leitura de tão importante tema para o ensino superior e para a educação deste país.

Quero deixar registrada a emoção de elaborar a apresentação da obra intitulada: “Atendimento Educacional Especializado: Processos de aprendizagem na Universidade”, organizado por Ana Cláudia Pavão Siluk, pois a obra centra-se na experiência acumulada ao longo dos anos da pesquisadora em prol da qualidade do processo de aprendizagem dos seres humanos envolvidos em uma instituição de ensino superior.

Escrever a apresentação desta obra constitui-se em uma das possibilidades singulares da carreira do docente, no sentido de dar visibilidade ao trabalho em parceria. Dessa forma, a obra vai apresentando e construindo ideias sobre práticas inovadoras e reflexivas sobre o processo de aprendizagem e novas propostas para vencer os desafios do movimento de ensinar e aprender frente às mudanças significativas vivenciadas no ensino.

A obra em questão não se esgota em si mesma. Ela cria redes e possibilidades de parceria para todos aqueles que acreditam numa universidade pública voltada para o coletivo, diversidade e diferenças. A atenção à diferença tem sido contemplada pela oferta de um curso de formação continuada de Atendimento Educacional Especializado – AEE ofertado pela UFSM em parceria com o MEC/SECA-DI, que é coordenado pela organizadora desta obra. No intuito de alargar ainda mais os propósitos educacionais da educação inclusiva, propôs-se, como extensão dessa proposta, a oferta do serviço de Atendimento Educacional Especializado para os alunos da Universidade Federal de Santa Maria. É mais um inovador propósito educacional que será desenvolvido em parceria com outros setores da UFSM, em especial o Núcleo de apoio à aprendizagem na educação – Ânima e Núcleo de Acessibilidade – UFSM.

Portanto, procurar alternativas para equacionar os problemas que afetam o aprendizado dos alunos nas institui-

ções de ensino superior constitui-se em um dos focos que provoca o leitor a adentrar com afinco na leitura deste livro, resultante do trabalho das equipes do Curso AEE, Ânima e Núcleo de Acessibilidade. Nesse sentido, o livro é composto pelos seguintes capítulos:

**1. AÇÕES E PERSPECTIVAS PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO ENSINO SUPERIOR**, de autoria de Ana Cláudia Pavão Siluk, Luciane Leoratto Pozobon e Sílvia Maria de Oliveira Pavão. Versa sobre as possibilidades existentes no AEE na Universidade. Nas palavras das autoras o artigo as ações são “[...] voltadas para a inclusão. Ainda aponta para a importância de espaços de intervenção de cunho institucional e clínico face às questões relativas ao ensino e aprendizagem especialmente em instituições de ensino superior.”

**2. ESTRATÉGIAS DE TRABALHO NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: PLANOS DE AÇÃO PEDAGÓGICA PARA ENSINO FUNDAMENTAL, MÉDIO E SUPERIOR**, nessa parte são apresentadas por Ana Cláudia Pavão Siluk e Jane Dalla Corte as ações concretas para o trabalho educacional especializado, por meio dos planos de ação pedagógica, oriundos da Formação em AEE, ofertado pela UFSM, em cooperação com MEC/SECADI.

**3. FERRAMENTAS DE APOIO AO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO ENSINO SUPERIOR**, constam nessa seção 13 artigos, que são os aportes teóricos e conceituais para o AEE.

**3.1 PROCESSOS DE APRENDIZAGEM E DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: SUAS CARACTERÍSTICAS, CAUSAS, FATORES E SINAIS DE ALERTA**, de autoria de Josiane Antoni, Moira Poema Closs e Suzete Benites, busca-se, nesse texto, apresentar as contribuições teóricas no que se refere à temática de dificuldades de aprendizagem.

**3.2 SAÚDE E EDUCAÇÃO: IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS DO CONCEITO DE SAÚDE**, de autoria de Janice Bittencourt Facco, Rosiane Filipin Rangel e Sílvia Maria de Oliveira Pavão. Esse texto busca conhecer os principais “conceitos e representações da saúde na educação”.

**3.3 CONTEXTUALIZANDO A APRENDIZAGEM DA MAFALDA: UMA VISÃO VYGOTSKYANA**, de autoria de Alana Claudia

Mohr e Katiusce Giacomelli Tambara, discute “questões referentes à cognição e à aprendizagem das crianças por meio da perspectiva de seu desenvolvimento cognitivo e social”.

**3.4 FORMAÇÃO DOCENTE PARA PEDAGOGIA HOSPITALAR: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**, de autoria de Guacira de Azambuja e Keula Maqueli Closs, esse artigo foi construído com o intuito de possibilitar “reflexões sobre a formação docente para a pedagogia hospitalar. No texto, se enfatiza a necessidade de contemplar o ambiente hospitalar na formação de professores por meio da inserção e desenvolvimento de conteúdos que abordam as questões que fazem parte desse outro contexto de atuação do pedagogo”.

**3.5 APONTAMENTOS PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR: ESTRATÉGIAS E PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS**, de autoria de Alexsandra dos Santos Rosa, Marta Cleonice Martins Medeiros e Vanise Mello Lorensi, foi elaborado com a intenção de provocar “algumas situações do cotidiano escolar de uma instituição para alunos surdos, assim como trazer o relato de experiências, a fim de socializar com os demais profissionais da área da educação a importância dos recursos pedagógicos visuais na aprendizagem do sujeito surdo, a partir das experiências visuais, desencadeadoras de questões que desafiam o processo de interação do sujeito com o mundo”.

**3.6 HABILIDADES SOCIAIS: A ARTE DE (COM) VIVER**, de autoria de Angélica da Silveira Mendes e Amara Lúcia Holanda Tavares Battistel, busca “discutir sobre algumas habilidades sociais que são importantes no exercício da profissão docente”.

**3.7 COMO AS TECNOLOGIAS PODEM FAVORECER A APRENDIZAGEM?**, de autoria de Ana Claudia Siluk e Marcos Machado Paulo, busca “discutir as formas com que podem se articular os processos de aprendizagem e a inclusão com as tecnologias”

**3.8 DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM ESPECÍFICAS NO ENSINO SUPERIOR: UMA REFLEXÃO NECESSÁRIA**, de autoria de Andréa Tonini e Ana Paula Loução Martins, apresenta, nas palavras das autoras, “reflexões sobre a forma de acesso e permanência de alunos com necessidades especiais na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), bem como conhecimentos que fazem a diferença no processo educacional inclusivo no ensino superior de alunos com Dificuldades de Aprendizagem Específicas, mais especificamente com dislexia”.

**3.9 DESENVOLVIMENTO DA FALA E DAS FERRAMENTAS E A APROPRIAÇÃO DO MUNDO**, de autoria de Adriane Cenci e Fabiane Adela Tonetto Costas, busca a partir da “da história em quadrinhos ‘Los Valores del Siglo XXI’, abordar o desenvolvimento da linguagem e como esse processo intervém na compreensão do mundo pela criança e ainda refletir como a criação dos signos e ferramentas – mediadores internos e mediadores externos – transformam a vida do homem, sendo decisivos no desenvolvimento dos sujeitos”.

**3.10 PROJETO POLÍTICO – PEDAGÓGICO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL UNIVERSITÁRIA ARTICULADA COM A DISCUSSÃO ÉTICA**, de autoria de Ane Carine Meurer, é composto de discussões pertinentes sobre a relação entre o projeto político-pedagógico e a dimensão ética e moral dos processos formativos vivenciados pelos sujeitos na universidade. Nas palavras da autora, o artigo apresenta: “[...] as questões que estão presentes na sociedade de consumo e que influenciam na escolha profissional. A ética e a moral referem-se a preocupações que dizem respeito ao agir humano, sendo assim, quem escolhe uma profissão, filia-se a uma comunidade profissional que lhe antecede e comprehende que a escolha profissional tem a ver com o projeto de vida que está optando, com a construção do seu futuro e da sociedade”.

**3.11 OFICINA DE TEATRO: UMA NOVA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO E APOIO AO ESTUDANTE UNIVERSITÁRIO DA UFSM**, de autoria de Ana Paula Bellochio Thones, busca apresentar na palavra da autora “a oficina de teatro oferecida no Núcleo de apoio à aprendizagem na educação – Ânima. A oficina tem um caráter experimental e visa atingir objetivos psicoterapêuticos, por meio da vivência da linguagem teatral. Além disso, pretende permitir ao participante um trabalho sobre sua criatividade, socialização, consciência dos próprios desejos. A oficina conta com o referencial teórico do Psicodrama, da Psicologia, da Psicanálise e do Jogo Teatral”.

**3.12 ABORDAGEM DE ATENÇÃO COLETIVA AOS ESTUDANTES COM PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR**, de autoria de Carmen Rosane Segatto e Souza, Natana Pozzer Vestena e Sílvia Maria de Oliveira Pavão, discute “os aspectos preponderantes da utilização de uma abordagem de grupo aplicada aos problemas de aprendizagem em estudantes do ensino superior”.

3.13 NÚCLEOS DE ACESSIBILIDADE NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR: PROBLEMATIZANDO AS AÇÕES DO NÚCLEO DE APOIO À PESSOA COM DEFICIÊNCIA E ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NA UFSM, de autoria de Soraia Napoleão de Freitas e Nara Joyce Vieira, problematiza e reflete sobre as “[...] ações desenvolvidas no Núcleo de Apoio a Pessoa com Deficiência e Altas Habilidades/Superdotação da Universidade Federal de Santa Maria.” São discutidos também os subsídios teóricos que sustentam a inclusão no ensino superior.

A partir das apresentações dos artigos que compõem este livro, realizo um convite ao leitor. Que este se entregue à leitura deste material, a qual demonstra a capacidade de criatividade, inovação, ética e comprometimento de um grupo de seres humanos envolvidos numa causa maior dentro do ensino superior que é refletir sobre os processos de aprendizagem dentro de um espaço tão desafiante e diverso que se constitui uma universidade.

Que este convite seja percebido como um desafio para todos aqueles que acreditam em uma universidade consolidada nos princípios da qualidade e ética da aprendizagem, sem esquecer as várias dimensões que compõem o ser humano.

---

**Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Helenise Sangoi Antunes**

Professora Associada II e Pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Educação e do Departamento de Metodologia de Ensino da UFSM. Coordenadora do GEPFICA – Grupo de Estudo e Pesquisa em Formação Inicial, Continuada e Alfabetização.

---



# SUMÁRIO

1

## AÇÕES E PERSPECTIVAS PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO ENSINO SUPERIOR

— 25 —

Ana Cláudia Pavão Siluk  
Luciane Leoratto Pozobon  
Sílvia Maria de Oliveira Pavão

2

## ESTRATÉGIAS DE TRABALHO NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: AÇÕES PARA ENSINO FUNDAMENTAL, MÉDIO E SUPERIOR

— 43 —

Ana Cláudia Pavão Siluk  
Jane Dalla Corte

---

2.1

### TECNOLOGIA ASSISTIVA: UMA FERRAMENTA PARA INCLUSÃO ESCOLAR

— 45 —

Aluno: Geovane Cristina Wagner  
ORIENTADORES  
Professor: Cristiane Lazzeri  
Tutor: Fabiane dos Santos Ramos

**2.2**

**DEFICIÊNCIA VISUAL: MUDAR A PRÁTICA, A ATITUDE  
E A CULTURA- ESTAR NA ESCOLA NÃO É SUFICIENTE**

**– 50 –**

Aluno: João Guilherme Pimenta de Araújo

ORIENTADORES

Professor: Caio Cesar Piffero Gomes

Tutora: Patrícia Graff

---

**2.3**

**DEFICIÊNCIA MENTAL NA ESCOLA COMUM**

**– 53 –**

Aluna: Nagelle Lopes Sales

ORIENTADORES

Professora: Márcia Doralina Alves

Tutora: Clarissa dos Santos Debus

---

**2.4**

**PRÁTICA DOCENTE E A PESSOA COM AUTISMO**

**– 59 –**

Aluna: Beatriz Rodrigues de Lima

ORIENTADORES

Professora: Vanise Mello Lorensi

Tutora: Alessandra Cavalheiro da Silva

---

**2.5**

**ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM  
DEFICIÊNCIA VISUAL: SEGMENTO EDUCAÇÃO  
DE JOVENS E ADULTOS**

**– 65 –**

Alunos: Adriana Da Paixão Santos e Alvaci Luiz De Oliveira

ORIENTADORES

Professora: Silvia Pagel Floriano Luiz

Tutora: Jalusa Oliveira da Silveira

2.6

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA E AS TECNOLOGIAS  
ASSISTIVAS PARA O ATENDIMENTO DOS ALUNOS COM  
DEFICIÊNCIA FÍSICA**

— 73 —

Aluna: Rosemar dos Santos Müller  
ORIENTADORES

Professora: Anie Pereira Goularte Gomes Carvalho  
Tutora: Jamily Charão Vargas

---

2.7

**POR UMA ESCOLA MAIS INCLUSIVA: ALUNOS COM  
NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS**

— 78 —

Marli Moreira Ribeiro Siqueira  
ORIENTADORES

Professora: Carmen Rosane Segatto  
Tutora: Rosângela Aparecida Ceregati Costa

---

2.8

**SURDEZ: ESCOLA COMO INSTRUMENTO  
DE INCLUSÃO**

— 82 —

Soraia Alves Duarte  
ORIENTADORES  
Taís Guareschi  
Darléia Machado Ziegler Kanofre

---

2.9

**ESCOLA: PRÁTICAS E POSSIBILIDADES PARA UMA  
EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

— 86 —

Aluna: Eliane Cristina de Lima Santiago  
ORIENTADORES  
Professora: Janine Bochi do Amaral  
Tutora: Deise Cristina Garcez os Santos

## **FERRAMENTAS DE APOIO AO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**

— 91 —

Ana Cláudia Pavão Siluk  
Jane Dalla Corte

---

### **3.1**

#### **PROCESSOS DE APRENDIZAGEM E DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: SUAS CARACTERÍSTICAS, CAUSAS, FATORES E SINAIS DE ALERTA**

— 97 —

Josiane Antoni  
Moira Poema Closs  
Suzete Benites

---

### **3.2**

#### **SAÚDE E EDUCAÇÃO: IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS DO CONCEITO DE SAÚDE**

— 106 —

Janice Bittencourt Facco  
Rosiane Filipin Rangel  
Sílvia Maria de Oliveira Pavão

---

### **3.3**

#### **CONTEXTUALIZANDO A APRENDIZAGEM DA MAFALDA: UMA VISÃO VYGOTSKYANA**

— 119 —

Alana Claudia Mohr  
Katiusce Giacomelli Tambara

3.4  
FORMAÇÃO DOCENTE PARA PEDAGOGIA  
HOSPITALAR

— 134 —

Guacira de Azambuja  
Keula Maqueli Closs

---

3.5  
APONTAMENTOS PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR:  
ESTRATÉGIAS E PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

— 145 —

Alexsandra dos Santos Rosa  
Marta Cleonice Martins Medeiros  
Vanise Mello Lorensi

---

3.6  
HABILIDADES SOCIAIS: A ARTE DE (COM) VIVER

— 161 —

Angélica da Silveira Mendes  
Amara Lúcia Holanda Tavares Battistel

---

3.7  
PROMOÇÃO DA APRENDIZAGEM E ACESSIBILIDADE

— 171 —

Ana Cláudia Pavão Siluk  
Marcos Machado Paulo

---

3.8  
DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM ESPECÍFICAS NO  
ENSINO SUPERIOR: UMA REFLEXÃO NECESSÁRIA

— 181 —

Andréa Tonini  
Ana Paula Loução Martins

3.9

DESENVOLVIMENTO DA FALA E DAS FERRAMENTAS  
E APROPRIAÇÃO DO MUNDO

— 200 —

Adriane Cenci

Fabiane Adela Tonetto Costas

---

3.10

O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DE FORMAÇÃO  
PROFISSIONAL UNIVERSITÁRIA ARTICULADO COM  
A DISCUSSÃO ÉTICA

— 213 —

Anne Carine Meurer

---

3.11

OFICINA DE TEATRO: NOVA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO  
E APOIO AO ESTUDANTE UNIVERSITÁRIO

— 224 —

Ana Paula Bellochio Thones

---

3.12

ABORDAGEM DE ATENÇÃO COLETIVA AOS ESTUDANTES  
COM PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR

— 236 —

Carmen Rosane Segatto e Souza

Natana Pozzer Vestena

Sílvia Maria de Oliveira Pavão

---

3.13

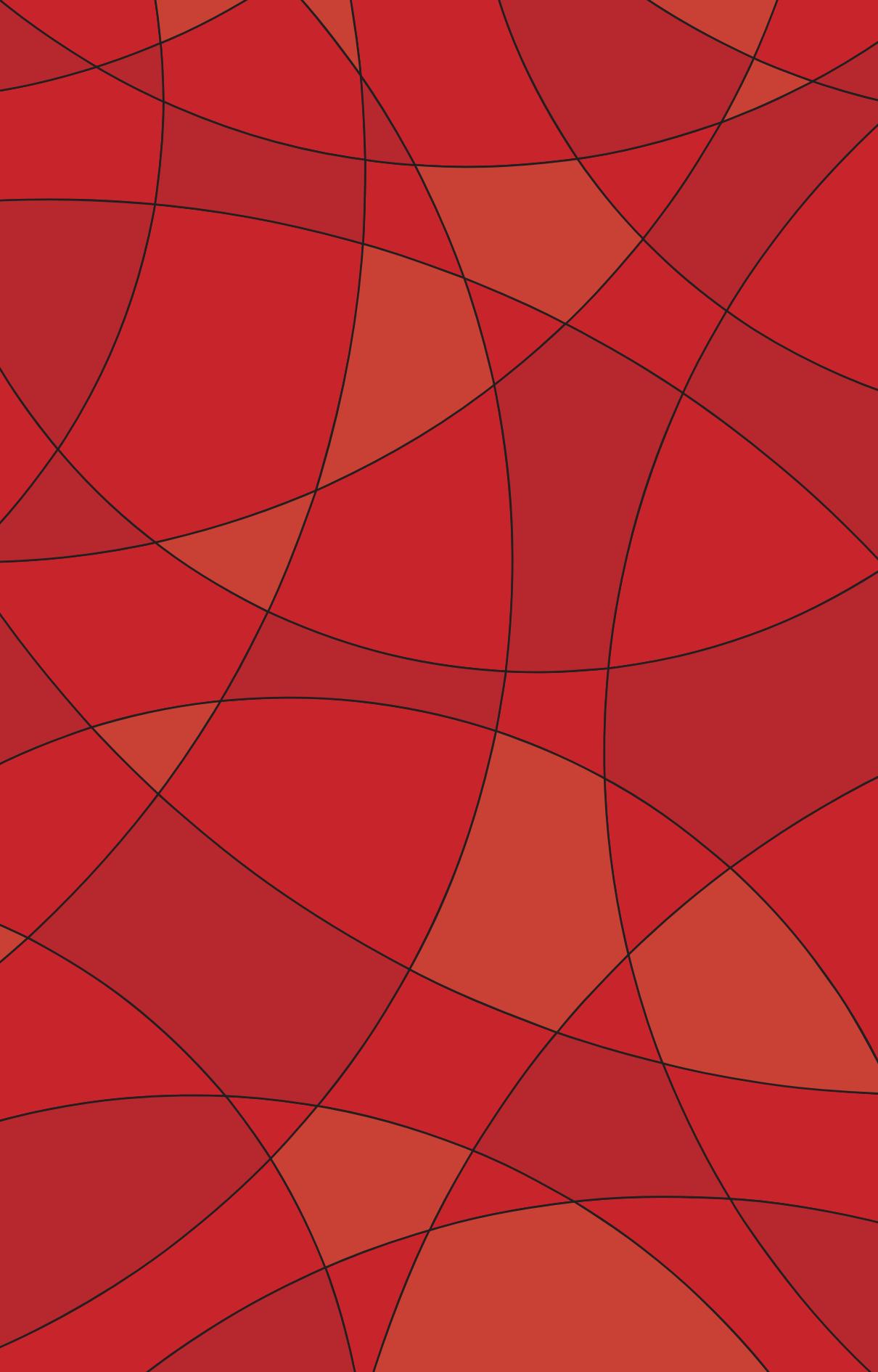
NÚCLEOS DE ACESSIBILIDADE NAS INSTITUIÇÕES DE  
ENSINO SUPERIOR: PROBLEMATIZANDO AS AÇÕES DO  
NÚCLEO DE APOIO À PESSOA COM DEFICIÊNCIA E ALTAS  
HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NA UFSM

— 246 —

Nara Joyce Wellausen Vieira

Soraia Napoleão Freitas





# AÇÕES E PERSPECTIVAS PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO ENSINO SUPERIOR

Ana Cláudia Pavão Siluk  
Luciane Leoratto Pozobon  
Sílvia Maria de Oliveira Pavão

Com a democratização do ensino, marcada por diversos adventos no campo educacional que afetaram desde a educação básica até o ensino superior, muitas mudanças e concepções educacionais foram efetuadas. De um ensino, antes elitista, reservado para poucos que tinham recursos econômicos e de aprendizagem, passou a ser possibilitado o ingresso cada vez maior à escola. A partir disso, e com a conclusão da escolaridade básica, o acesso à universidade tornou-se realidade para muitos jovens e adultos, cuja possibilidade antes não passava de um sonho. Nesse contexto, e no imaginário social estar na universidade, confere ao aluno certo *status*, e cria expectativas de um futuro profissional promissor na sociedade.

A universidade é responsável pela transmissão dos conhecimentos historicamente construídos pela sociedade. Contribui para o desenvolvimento psicossocial do aluno por meio do incentivo ao desenvolvimento da autonomia, das relações interpessoais, dos ideais e valores, fatores que cooperam na construção da nova identidade do sujeito como profissional, cidadão e responsável por si mesmo (SILVA; POLENZ, 2008, FERREIRA, 2001, RANGEL ET AL., 2008, ALMEIDA; FERREIRA, 1999, POLYDORO, 2000, ZIMERMAN, 1997).

A Universidade também se configura como uma instituição social que realiza e exprime de modo determinado a sociedade de que é e faz parte. Ela não é uma realidade separada, mas uma expressão historicamente determinada de uma sociedade (CHAUÍ, 2001). Pode-se dizer que por seu caráter essencialmente educativo, a universidade é uma amostra da sociedade em todos seus aspectos constituintes.

Quando os alunos ingressam na universidade, nem sempre são claras para eles as tarefas e responsabilidades que exigem a formação em nível superior. Com isso, podem ser afetados, principalmente os processos de aprendizagem, repercutindo em um rendimento insatisfatório. São muitas as variáveis que podem interferir no desempenho e rendimento acadêmico de um aluno da universidade.

De acordo com Silva e Fleith (2005), as dificuldades de aprendizagem devem ser entendidas sob enfoques múltiplos, considerando os fatores de ordem psicológica (níveis maturacionais, habilidades intelectivas, condições psíquicas e ajustamento); biológica (deficiências físicas, distúrbios somáticos, endócrinos e neurológicos); pedagógica (inoperância metodológica e curricular e precariedade do ensino) e social (contextos, familiar, escolar, econômico e cultural). Ainda segundo as autoras, independente de quais fatores determinam a não aprendizagem, o aluno, ao não atingir o rendimento escolar esperado, depara-se com sentimentos de insegurança, timidez, agressividade e, especialmente, autoconceito negativo.

Atualmente, as instituições de ensino estão sendo confrontadas quanto à qualidade dos processos e estratégias de ensino-aprendizagem oferecidas a sua comunidade acadêmica. De acordo com Rosário et al. (2006), a literatura nessa área tem desenvolvido um vasto corpo de investigação relativa à natureza, origens e desenvolvimento dos processos ativados pelos alunos na sua aprendizagem. As teorias e mo-

delos, ainda segundo os autores supracitados, têm sugerido a urgência de equipar os alunos com ferramentas que lhes permitam, a partir das questões formuladas no seu estudo pessoal, nas aulas, nos laboratórios, nas revisões de literatura, nos trabalhos e projetos, procurar respostas de uma forma autônoma – as questões que possam estar prejudicando sua aprendizagem –, mas não necessariamente solitária.

O crescente número de pessoas com possibilidade de acesso à universidade caracteriza uma demanda que se diferencia em vários aspectos. Para Silva (2006), é importante assegurar a qualidade do ensino-aprendizagem e a igualdade de oportunidades a todos os alunos. Dessa forma, é necessário que a universidade, como toda a instituição educacional, reflita a respeito da educação na diversidade, planeje e atue de forma conjunta, favorecendo uma resposta à heterogeneidade que contemple as necessidades educativas dos alunos. Naturalmente, essa resposta, como todo processo educacional, segundo o mesmo autor, afeta a globalização do ambiente educacional e implica questionar a prática educativa tradicional e introduzir mudanças substanciais.

Essas mudanças e estratégias interferem na dinâmica das relações professor-aluno, aluno-aluno, professor-aluno-conteúdos. Para que sejam efetivadas aproximações profícias na aprendizagem, Silva (2006) sugere a utilização diversificada de: métodos de aprendizagem, experiências e atividades, organização do espaço da sala de aula, procedimentos de avaliação, bem como uma clareza na exposição dos critérios de avaliação visando à coerência com os princípios pedagógicos.

Nessa perspectiva, a questão da inclusão, suas concepções, valores e crenças atuais, precisam ser inseridas na pauta cotidiana da universidade, que, ao cumprir com sua função social de formação profissional, coloca “no centro da sua discussão a necessidade de um ensino adaptativo, tendo em vista a diversidade de alunos, e, ao mesmo tem-

po, favorecendo práticas de avaliação e enfoque inclusivo” (COLL et al., 2003, apud SILVA, 2006, p. 12).

A Declaração de Salamanca, que versa sobre os princípios, políticas e práticas na área das Necessidades Educativas Especiais, expressa em seu texto que as escolas regulares com orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias e que alunos com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, tendo como princípio orientador que “as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras” (BRASIL, 2006, p. 330).

Segundo a Declaração, o princípio da inclusão consiste no reconhecimento da necessidade de se caminhar rumo à escola para todos – um lugar que inclua todos os alunos celebre a diferença, apoie a aprendizagem e responda às necessidades individuais. Outra ideia importante é a de que há um emergente consenso de que pessoas com necessidades educativas especiais devem ser incluídas nos planos educativos, feitos para a maioria das pessoas. Isto leva a uma ideia de escola inclusiva (STOBÄUS; MOSQUERA, 2005, p. 121).

As atuais políticas educacionais, voltadas para a educação inclusiva, recomendam oportunidades iguais para todos envolvidos na formação escolar desde professores, funcionários, alunos e pais. Tais políticas ainda têm o cuidado de propor a implementação gradativa, principalmente na escola básica, de salas de recursos multifuncionais para o atendimento educacional especializado, bem como propõem a capacitação de professores para atuar nessas salas, a partir do Atendimento Educacional Especializado – AEE.

Em conformidade com tal proposta, Silva (2006) considera importante atentar que algumas necessidades individuais dos alunos podem ser atendidas em sala de aula, utilizando-se estratégias diversas de ensino, ou dando-se

maior tempo para aprendizagem de determinados conteúdos. No entanto, em alguns casos é necessário lançar mão de uma série de ajudas, recursos e medidas pedagógicas especiais, diferentes das que requer a maioria dos alunos.

Assim, o trabalho na perspectiva inclusiva, exige que a instituição de ensino tenha um planejamento e recursos em termos físicos e humanos que sustente uma prática educacional voltado ao atendimento da diversidade. Para tanto, o trabalho em equipe é fundamental para que os alunos e professores tenham metas claras de ação “em busca de caminhos que tornem a educação inclusiva um processo em construção, através de um trabalho compartilhado e solidário” (SILVA, 2006, p. 12).

A educação inclusiva, como pressuposto de todo fazer educacional, requer, entre outros aspectos, uma equipe de apoio aos professores e alunos. Segundo Silva (2006), é essencial em cada instituição educacional, a nomeação de uma equipe que coordene esse trabalho. Da mesma forma, Pacheco e Costas (2006) apontam que para que estes serviços se construam e se estabeleçam nas instituições de ensino superior tornam-se necessárias medidas que facilitem e auxiliem a concretização desse processo de inclusão. Portanto, é necessário às instituições:

Formação continuada de professores, produção e adequação de recursos pedagógicos, assessoria psicopedagógica, adaptação do currículo, bem como a reflexão de todos os envolvidos no processo educativo. Torna-se necessário a criação de comissões ou núcleos na própria instituição responsáveis pelo desenvolvimento de ações que propiciem a inclusão (PACHECO; COSTAS, 2006, p. 158).

Silva (2006) aponta ainda que os profissionais da educação, na função de caracterizadores e facilitadores do processo ensino-aprendizagem, devem contribuir para que todos os alunos tenham acesso ao currículo global e a todas as possibilidades de experiências oferecidas pela instituição formadora.

Do mesmo modo, atualmente há todo um arcabouço legal que avalia as instituições e as obriga a prover apoio pedagógico a seu corpo discente. Essa avaliação serve para subsidiar os processos de recredenciamento de instituições de ensino superior e de reconhecimento de cursos superiores. Para tanto, entre outros aspectos, avalia a existência de pessoal qualificado para orientar e acompanhar os discentes que apresentam problemas que afetam a aprendizagem. Esse mesmo texto legal considera como apoio pedagógico aos discentes a existência efetiva de atividades de orientação acadêmica no que diz respeito à sua vida escolar e à sua aprendizagem, inclusive as atividades dos docentes junto aos alunos, em horário extraclasse, para orientar trabalhos individuais ou de grupo em sua disciplina (BRASIL, 2006).

A Universidade Federal de Santa Maria – RS (UFSM) atende os critérios legais do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES) no que concerne as políticas de atendimento ao estudante, especialmente na esfera pedagógica, a partir do Núcleo de apoio à aprendizagem na educação – Ânima. É nesse espaço que são desenvolvidas atividades que procuram atender a essas demandas do corpo discente, atentando sempre para os processos de ensino-aprendizagem e entendendo o processo de formação profissional para além do fazer técnico-científico e das tradicionais tarefas educativas.

---

#### **ATENÇÃO A APRENDIZAGEM: ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO NÚCLEO**

---

A história do atendimento ao aluno na Universidade Federal de Santa Maria – UFSM teve início em 1970 com a ideia de implantação de um serviço de apoio e orientação ao estudante. Em 1973, foi criado, oficialmente, o Serviço de Orientação Educacional – SOE. Inicialmente este se vinculou à Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis – PRAE, funcionando no prédio

da Administração Central e, com uma nova estruturação e estatutos da UFSM na época, o referido serviço passou a ser um órgão suplementar do atual Centro de Educação, como permanece até os dias atuais. (POZOBON et al., 2008).

O trabalho ativo do SOE em toda comunidade universitária e santa-mariense foi realizado até o ano de 1991, quando então foi desarticulada a equipe. Em 1995, ocorreu a reabertura do serviço com o nome de Serviço de Orientação Educacional, Psicopedagógica e Profissional do Ensino Superior – SOEPPES, com uma nova coordenação e outros objetivos. Em 1998, houve uma reestruturação do SOEPPES, sendo criado o Núcleo de Apoio ao Estudante da UFSM – Ânima (POZOBON et al., 2008).

Este passou a ser um núcleo de ensino, pesquisa e extensão do Centro de Educação da UFSM, contando com profissionais da área da psicologia, da psicopedagogia, da orientação educacional, educação especial e pedagogia. Esses profissionais realizavam, entre outras atividades, o atendimento psicológico individual aos alunos que procuravam o serviço ou que eram encaminhados pelas coordenações de curso e/ou professores, além de intervenções em grupos. A pesquisa também sempre esteve em evidência, sendo realizadas pesquisas bibliográficas acerca do jovem universitário e sua inserção na universidade, bem como seus processos de ensino e aprendizagem, a fim de compreender o contexto dos acadêmicos e de melhorar o atendimento aos alunos, assim, ajudando-os.

No decorrer desses anos, o Ânima estabeleceu novas metas de funcionamento, caracterizadas principalmente por seu caráter educacional psicopedagógico. Nessa perspectiva, a partir do ano de 2010, deixou de atender individualmente os alunos com dificuldades psicológicas e passou a se constituir como um espaço que busca favorecer principalmente os processos de ensino e aprendizagem, focando nas questões psicopedagógicas.

gicas, tanto clínicas quanto institucionais. Hoje é denominado de Núcleo de Apoio Psicopedagógico na Educação Superior.

De acordo com Costas et al., (2008), a atuação psicopedagógica pode se dar a partir de um enfoque clínico direcionado à terapêutica (recuperação) e também um enfoque institucional voltado à prevenção. Ainda segundo a autora, é possível encontrar uma prática terapêutica em instituições, a exemplo das universidades, que possuem serviços de atendimento psicopedagógicos que atendem à comunidade universitária seja nas modalidades individual e/ou grupal.

A Associação Brasileira de Psicopedagogia (ABPP) define a Psicopedagogia como “um campo de atuação em saúde e educação que lida com o processo de aprendizagem humana; seus padrões normais e patológicos, considerando a influência do meio – família, escola e sociedade – no seu desenvolvimento, utilizando procedimentos próprios da Psicopedagogia” (ABPP, 2001, p. 3).

O Ânima oferece a determinados alunos da UFSM atendimento psicopedagógico, os quais visam identificar eventuais dificuldades ou problemáticas do aluno para, em seguida, orientá-lo (hábitos de estudo, carreira e aconselhamento profissional, encaminhamento para avaliação). A proposta é contribuir para o desenvolvimento e adaptação acadêmica, facilitando a integração no contexto universitário. Essas sessões correspondem à entrevista de aconselhamento psicopedagógico e, quando necessário, os encaminhamentos especiais para outros especialistas.

Também nesse mesmo viés o Ânima se dispõe a orientar o corpo docente em questões relativas ao processo educativo de acordo com a demanda. Com isso, pretende-se estabelecer a mediação entre aluno-professor, aluno-Instituição e professores-Instituição. A mediação consiste em uma prática interdisciplinar que busca a construção de

um espaço que permita perceber e reconhecer as diferenças, discutir as divergências, negociar as convergências possíveis, transformando possibilidade a partir do dialogo, onde os sujeitos possam reconhecer a si mesmos e reconheçam a perspectiva do outro (SCHABBEL, 2002).

Ainda, atentando para o enfoque da intervenção psico-pedagógica relacionada com os processos de aprendizagem, o Ânima viabiliza o desenvolvimento de ações preventivas e criação de espaços que oportunizem a realização de atividades curriculares e extracurriculares para alunos da própria UFSM e de outras instituições. Também se propõe a trabalhar em cooperação com outros setores e serviços da UFSM entre eles: Pró-reitoria de Assuntos Estudantis, Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Especial – NEPES e Núcleo de Acessibilidade.

---

## O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE): CONCEITOS GERAIS

---

Com as parcerias que o Ânima vem desenvolvendo, cada vez mais se observa que muitos alunos com necessidades educativas especiais (NEE) poderiam se beneficiar de uma modalidade de atendimento amplamente difundida na Política Nacional de Inclusão, o Atendimento Educacional Especializado (AEE). No entanto, esses alunos não encontram esse espaço dentro da instituição claramente identificado.

O atendimento educacional especializado **identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade** que **eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos**, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse

atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008, p. 15).

O público-alvo do AEE constitui-se em alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. De acordo com a Resolução 04/2009:

- I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza intelectual, mental ou sensorial.
- II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotipias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.
- III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (BRASIL, 2009 p. 1).

O professor especializado para o AEE é um profissional da área da educação especial, que tem curso de formação específica para esse atendimento. Esse profissional precisa ter conhecimentos acerca da: Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, Código Braille, Comunicação aumentativa/alternativa, Ensino da língua portuguesa para surdos, Sorobã (instrumento de cálculos), adaptação e enriquecimento curricular; Tecnologias Assistivas, produção e adaptação de materiais didáticos e pedagógicos, entre outros.

Alves (2006) coloca ainda como responsabilidade do professor especializado em AEE o desenvolvimento de ações conjuntas com outros professores e demais profissionais da escola para a promoção da inclusão escolar. Também tem o compromisso de participar de reuniões pedagógicas, planejamento e elaboração do projeto pedagógico.

O AEE é realizado em sala de recursos multifuncional, espaço com mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos para o atendimento dos alunos. Nessas salas são desenvolvidas estratégias de aprendizagem, centradas em um fazer pedagógico diferente que favoreça a construção de conhecimentos pelos alunos, subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participem da vida escolar.

A denominação sala de recursos multifuncionais se refere ao entendimento de que esse espaço pode ser utilizado para o atendimento das diversas necessidades educacionais especiais e para desenvolvimento das diferentes complementações ou suplementações curriculares. Uma mesma sala de recursos, organizada com diferentes equipamentos e materiais, pode atender, conforme cronograma e horários, alunos com deficiência, altas habilidades/superdotação, dislexia, hiperatividade, déficit de atenção ou outras necessidades educacionais especiais. Portanto, essa sala de recursos é multifuncional em virtude de a sua constituição ser flexível para promover os diversos tipos de acessibilidade ao currículo, de acordo com as necessidades de cada contexto educacional (ALVES, 2006, p. 14).

Essa modalidade de atendimento, embora com amparo legal, ainda não é amplamente divulgada e principalmente aplicada no ensino superior, dando muitas vezes a impressão que o universitário tem a obrigação de chegar a esse nível de ensino sem as dificuldades e deficiências trazidas nos outros níveis.

Tendo como base uma pesquisa nos sites das universidades brasileiras, realizada no mês de setembro de 2011 pela equipe do Ânima, tentando identificar quais instituições ofertam o AEE, verificou-se que, no período investigado, nenhuma delas ofertava o serviço. Algumas universidades dispõem apenas de serviços semelhantes a um Serviço de Orientação Educacional, voltados para o atendimento de dificuldades de adaptação e aprendizagem dos alunos, não dando conta das NEE.

---

## PROPOSTA DE ORGANIZAÇÃO E ESTRUTURA DO AEE NO ENSINO SUPERIOR

---

Nessa perspectiva e com o intuito de criar dentro da universidade novos espaços para o favorecimento dos processos de apropriação do conhecimento, o Ânima pretende oferecer aos alunos da UFSM, identificados com necessidades educacionais especiais (NEE) o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Para além do simples AEE , o Ânima pretende continuar incentivando a participação dos professores e alunos de modo geral no processo de inclusão, promovendo a discussão de práticas de ensino, com metodologias que respeitem as diferenças individuais. Da mesma forma, deseja a criação de um ambiente de aprendizagem acolhedor aos alunos com NEE no AEE fomentando um espaço de ensino, especialmente para alunos do curso de Educação Especial Noturno, ou para outros cursos que compatíveis com a proposta do AEE (Pedagogia, Fisioterapia, Terapia Ocupacional, Fonoaudiologia), por meio da oferta de Estágio Curricular.

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

O aluno com NEE terá acesso ao atendimento a partir da procura espontânea pelo serviço, bem como poderá ser encaminhado por professores, coordenador de Curso e/ou pelo Núcleo de Acessibilidade, nesses casos não sendo o comparecimento ao atendimento obrigatório.

Os atendimentos serão realizados em local próprio para AEE, em uma Sala de Recursos Multifuncional localizada no Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Especial – NEPES, no Centro de Educação da instituição. Após o primeiro

contato, o aluno ingressará em horário de atendimento na sala de recursos. Será realizada uma avaliação inicial das necessidades de apoio à aprendizagem do aluno e a professora de AEE elaborará um Plano de Atendimento para o mesmo. O plano será sempre individualizado, tendo como fundamentação as reais necessidades do aluno atendido.

A elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento (BRASIL, 2009 p. 2).

O aluno frequentará a sala de recursos sempre em horários nos quais não tem aula, conforme diretrizes estipuladas na Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. O tempo de permanência na sala e o período no qual receberá atendimento dependerão sempre da necessidade e interesse do aluno com NEE e devem ser fixados no Plano de Atendimento. Também serão realizados na sala de AEE, controle, supervisão e arquivo dos materiais e registros dos alunos atendidos.

## CONCLUSÃO

A partir do exposto é importante considerar a existência de um espaço na universidade, propício para atividades de cunho institucional e clínico face às questões relativas ao ensino e aprendizagem. Apesar do aumento do número de matrículas no ensino superior e do ingresso de aluno com necessidades educacionais especiais na universidade representar um avanço, ainda há muito que fazer para a concretização de uma educação inclusiva nos moldes preconizados pelos documentos legais.

Considera-se como um dos grandes desafios às instituições e à própria política educacional, além de facilitar o acesso ao ensino superior, potencializar ações de permanência e conclusão dos alunos nos seu curso de graduação. É preciso assegurar que essas ações sejam geradoras de aprendizagem, oportunidades e inclusão.

A educação inclusiva plena requer uma reestruturação dos sistemas de ensino que devem organizar-se para dar respostas às necessidades educacionais de todos os alunos. Para tanto são necessárias ações práticas e viáveis que tenham como perspectiva operacionalizar a inclusão social e escolar de todas as pessoas, independente de suas necessidades.

Acreditamos que o Ânima, como um espaço voltado às questões da aprendizagem na universidade, vem prestando essa assistência, à medida que busca, junto ao corpo discente e docente da instituição, alternativas aos problemas de natureza psicopedagógica. As dificuldades decorrentes do processo de ensino e aprendizagem não desaparecem quando o aluno chega à universidade, pelo contrário, muitas vezes essas dificuldades são exacerbadas ou aparecem como um descompasso entre o aluno e a instituição formadora.

Da mesma forma, julgamos que o núcleo vem pensando novas formas de atuação, como o AEE, estando atento à realidade que é vivenciada na Universidade e na própria sociedade. Essa realidade indica a necessidade cada vez maior de promover a discussão e inovação das práticas de inclusão no ensino superior.

Assim, o Ânima contribui também para o fomento de pesquisas e a produção científica sobre a educação, educação superior, educação inclusiva e o contexto acadêmico, contemplando a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão no interior da universidade.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. S.; FERREIRA, J. A. Adaptação e rendimento acadêmico no ensino superior: fundamentação e validação de uma escala de avaliação de vivências acadêmicas. **Psicologia: teoria, investigação e prática**, v.1, p. 157-170, 1999.

ALVES, Denise de Oliveira. **Sala de recursos multifuncionais**: espaços para atendimento educacional especializado. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

Ânima. **Regulamento interno**: concepção, organização, estrutura e funcionamento. POZOBON, Luciane; PAVÃO, Silvia Maria de O. (Orgs.). Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria. Centro de Educação, 2010.

\_\_\_\_\_. **Projeto**: processos de aprendizagem. POZOBON, Luciane; PAVÃO, Silvia Maria de O. (Orgs.). Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria. Centro de Educação, 2010.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOPEDAGOGIA – ABPP. **Código de Ética e estatuto**. Reformulado pelo conselho Nacional e Nato do biênio 95/96. São Paulo: ABPP, SP. 2001.

BRASIL. **Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais**: Acesso e qualidade (1994 – Salamanca). Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. 2. ed., Brasília: CORDE, 1997.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Instrumento de avaliação de cursos de graduação**. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. 119 p  
Disponível em: <[http://www.abem-educmed.org.br/sinaes/instrumento\\_avaliacao\\_cursos.pdf](http://www.abem-educmed.org.br/sinaes/instrumento_avaliacao_cursos.pdf)> Acesso em: 24 out. 2011.

\_\_\_\_\_. **Decreto N° 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado. Brasília, MEC/SEESP, 2008.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, MEC/CNE, 2009.

CHAUÍ, M. **Escritos sobre a universidade.** São Paulo: Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, 2001.

COSTAS, F.A.T.; MELLO, S.T.; NASCIMENTO, C.T. Psicopedagogia e educação superior: o Ânima como referência. In: POZOBON, Luciane L. (Org.) et al.. **Apoio Estudantil:** reflexões sobre o ingresso e permanência no ensino superior. Santa Maria: UFSM, 2008.

FERREIRA, Joaquim A., ALMEIDA, Leandro S.; SOARES, Ana P.C. Adaptação acadêmica em estudantes do 1º ano: diferenças de gênero, situação de estudante e de curso. **Psico-USF**, v. 6, p. 01-10, jan./jun., 2001.

PACHECO, R. V.; COSTAS, F. A. T. O processo de inclusão de acadêmicos com necessidades educacionais especiais na Universidade Federal de Santa Maria. **Revista Educação Especial**, n. 27, Santa Maria, 2006.

POLYDORO, Soely Aparecida Jorge. **O trancamento de matrícula na trajetória acadêmica do universitário:** condições de saída e de retorno à instituição. Campinas, São Paulo: [s.n.], 2000.

POZOBON, L. L. (Org.) et al. **Apoio Estudantil:** reflexões sobre o ingresso e permanência no ensino superior. Santa Maria: UFSM, 2008.

ROSÁRIO, Pedro; NÚÑEZ, J. C; GONZÁLEZ-PIENDA, J. A. **Carta de Gervásio ao seu umbigo:** comprometer-se com o estudar na universidade. Coimbra: Almedina, 2006.

SCHABEL, Corina. **Mediação escolar de pares.** São Paulo: WHH, 2002.

SILVA, Lauraci. D.; POLENZ, Tamara. Orientação educacional e profissional na realidade cotidiana da universidade. In: POZOBON, Luciane L. (Org.) et al. **Apoio Estudantil: reflexões sobre o ingresso e permanência no ensino superior**. Santa Maria: UFSM, 2008.

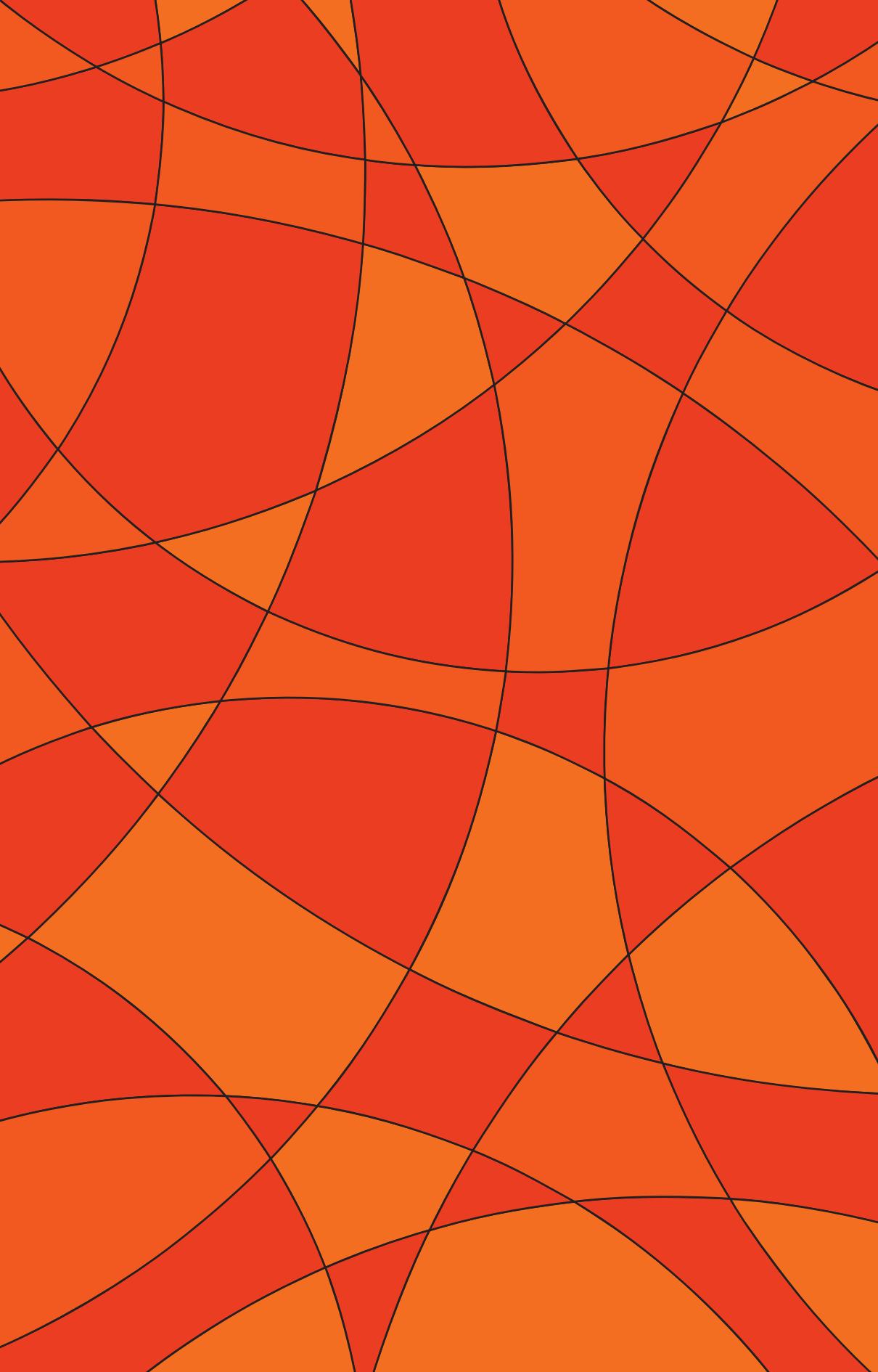
SILVA, Célia Maria Onofre. A Educação Inclusiva: buscando caminhos entre limites e possibilidades na Universidade **Rev. Humanidades**, Fortaleza, v. 21, n. 1, p. 11-15, jan./jun., 2006.

SILVA, Suze Sabino da; FLEITH, Denise de Souza. Desempenho escolar e autoconceito de alunos atendidos em serviços psicopedagógicos. **Psicol. Esc. Educ.** 2005, v. 9, n. 2 p. 235-245. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572005000200006&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572005000200006&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 26 out. 2011.

STOBÄUS, C. D. ; MOSQUERA, J. J. Ideários da educação especial através de depoimentos de professores e alunos. In: KREBS, et al. **Educação inclusiva e necessidades educacionais especiais**. Santa Maria: UFSM, 2005.

RANGEL, Maria P. et al. Acolhimento ao estudante do curso de enfermagem: o processo de aculturação. In: POZOBON, L. L. (Org.) et AL. **Apoio Estudantil: reflexões sobre o ingresso e permanência no ensino superior**. Santa Maria: UFSM, 2008.

ZIMERMAN, David. Grupos espontâneos: as turmas e gangues de adolescentes. In: ZIMERMAN, David. et AL. (Orgs.). **Como trabalhar com grupos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.



# **ESTRATÉGIAS DE TRABALHO NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: AÇÕES PARA ENSINO FUNDAMENTAL, MÉDIO E SUPERIOR**

Ana Cláudia Pavão Siluk  
Jane Dalla Corte

A política educacional vigente na área da educação especial preconiza a inclusão escolar de todos os alunos. Lê-se por meio dessa legislação o ideal da escola para todos. Para a efetivação desse propósito são desenvolvidas ações, como o Curso de Atendimento Educacional Especializado, que visam à formação continuada de professores que prestam o atendimento às necessidades educacionais dos diferentes alunos que frequentam a escola. Na Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009 que Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, MEC/CNE, 2009, considera-se o público-alvo da educação especial e do Atendimento Educacional Especializado, que são os alunos com deficiência intelectual, mental ou sensorial, alunos com transtornos globais do desenvolvimento e alunos com altas habilidades/superdotação.

O Curso de Atendimento Educacional Especializado é oferecido pela Universidade Federal de Santa Maria em convênio com o Ministério da Educação – MEC/SECADI na modalidade a distância desde o ano de 2006, sendo que atualmente já está na 7<sup>a</sup> edição. Cada edição do Curso tem em torno de

mil alunos, entre inscritos e concluintes. O Curso tem metodologia de trabalho própria, por meio de material impresso e digital e usa dos meios do ambiente virtual de aprendizagem e suas ferramentas didáticas. Como etapa final do Curso, cada aluno deve apresentar um trabalho que seja o indicativo de culminância da aprendizagem. Esse trabalho foi denominado até a 4<sup>a</sup> edição do Curso de Plano de Ação Pedagógica – PAP.

O desenvolvimento do Plano de Ação Pedagógica – PAP tem por objetivo atender os alunos com necessidades educacionais especiais, visando o seu desenvolvimento. Os alunos do referido curso, todos professores, tinham por tarefa final do curso realizar um Plano de Ação Pedagógica – PAP. Os planos foram elaborados constando de uma breve introdução ao foco de trabalho, ou tema, a descrição dos objetivos, metodologia e resultados esperados. Cada plano foi elaborado por um aluno do Curso de AEE, com a orientação do seu professor e tutor.

Dessa forma, foram selecionados planos que retratam algumas estratégias de trabalho possíveis de serem desenvolvidas com os alunos denominados público-alvo da educação especial. Totalizaram nove PAPs, dentre os quais se pode contextualizar ações e perspectivas pedagógicas do Atendimento Educacional Especializado. Esses planos servem de apoio, ideias para o desenvolvimento de outros planos que atendam as características da demanda educacional e da aprendizagem dos alunos. Também é possível, por meio desses planos, um redimensionamento da ação pedagógica, ao considerar o trabalho com alunos do ensino médio e superior, pois a maioria dos planos apresentados destina-se inicialmente ao aluno do ensino fundamental e médio, mas se poderá identificar em cada um, potencialidades para a aplicação nos diferentes níveis e modalidades de ensino. O Atendimento Educacional Especializado prima pelo potencial de aprendizagem do aluno que dele necessita.

A seguir a apresentação dos planos, que versam sobre as temáticas: Tecnologia assistiva- uma ferramenta para inclusão escolar; Deficiência Visual: baixa visão; Deficiência mental; Prática docente e a pessoa com autismo; Deficiência visual: segmento educação de jovens e adultos; Educação inclusiva e as tecnologias assistivas para o atendimento dos alunos com deficiência física; Escola inclusiva: alunos com necessidades educacionais especiais; Surdez: escola como instrumento de inclusão; Escola: práticas e possibilidades para uma educação inclusiva.

---

## 2.1

### TECNOLOGIA ASSISTIVA: UMA FERRAMENTA PARA INCLUSÃO ESCOLAR

---

Aluno: Geovane Cristina Wagner

ORIENTADORES

Professora: Cristiane Lazzeri

Tutora: Fabiane dos Santos Ramos

A inclusão escolar é um processo complexo que configura diferentes dimensões: ideológica, sociocultural, política e econômica. Os determinantes relacionais comportam as interações, os sentimentos, significados, as necessidades e ações práticas; já os determinantes materiais econômicos viabilizam a reestruturação da escola.

Nessa linha de pensamento, a educação inclusiva deve ter como ponto de partida o cotidiano: o coletivo, a escola e a classe comum, onde todos os alunos com necessidades educativas, especiais ou não, precisam aprender, ter acesso ao conhecimento, à cultura e progredir no aspecto pessoal e social.

O projeto pedagógico para a diversidade se constitui em um grande desafio para o sistema educativo como um

todo, que deve pensar a aprendizagem não apenas na dimensão individual, mas de forma coletiva. Essa é a função social da escola, manifestada nas formas de interação entre pessoas, escola, família e comunidade. Assim, as crenças, as intenções, as atitudes éticas, os desejos, as necessidades, as prioridades dos alunos com necessidades educacionais especiais deverão ser discutidos pela comunidade escolar e inscritos no projeto pedagógico para a diversidade.

A implementação de um projeto para a educação inclusiva demanda vontade política, planejamento e estratégias para capacitação continuada dos professores do ensino regular em parceria com professores especializados, dirigentes e equipe técnica, visando construir e efetivar uma prática pedagógica que trabalhem com níveis de desenvolvimento e processos de aprendizagem diferenciados, buscando juntos a solução dos conflitos e problemas que surjam nesse processo.

Assim, numa proposta inclusiva, o currículo e os objetivos gerais são os mesmos para os alunos com necessidades educacionais especiais, não requerendo um currículo especial, mas sim ajustes e modificações, envolvendo alguns objetivos específicos, conteúdos, procedimentos didáticos e metodológicos que propiciem o avanço no processo de aprendizagem desses alunos.

Nesse sentido, percebe-se a necessidade de desenvolver o projeto sobre as Tecnologia Assistivas como ferramenta para a inclusão escolar, na Escola Municipal de Ensino Fundamental do município de Chapada, com os professores que constituem o corpo docente da escola, já que as Tecnologias Assistivas tem por finalidade apoiar a escola e contribuir com o profissional de educação, no sentido de encontrar soluções para minimizar limitações funcionais, motoras e sensoriais do aluno com necessidades educacionais especiais.

## OBJETIVO GERAL

Proporcionar um espaço para reflexão acerca da educação inclusiva e da importância das Tecnologias Assistivas, bem como o conhecimento, adaptações e utilização de materiais.

## OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Refletir sobre o processo de inclusão escolar e suas implicações;
- Reconhecer as Tecnologias Assistivas como recursos e serviços que contribuem para o acesso e o sucesso na aprendizagem dos educando;
- Conhecer as possibilidades de utilização pedagógica das Tecnologias Assistivas;
- Confeccionar recursos das Tecnologias Assistivas para conhecê-las e utilizá-las de forma mais eficiente;
- Elaborar atividades práticas de aplicação das Tecnologias Assistivas;
- Aplicar recursos das Tecnologias Assistivas, confeccionados, no cotidiano escolar a fim melhorar a prática pedagógica;
- Socializar as experiências adquiridas durante a realização e aplicação desse projeto.

O objetivo deste trabalho não se encerra na apresentação desses recursos, mas serve como ponto de partida para otimizar a eficiência cooperativa entre educando e professor no processo de ensino e aprendizagem, ao valorizar a diversidade como agente de transformação de consciência social, viabilizando o exercício da cidadania na construção de uma sociedade inclusiva.

## METODOLOGIA

O projeto “Tecnologia Assistiva: uma ferramenta para inclusão escolar” será desenvolvido em encontros, envolvendo o grupo de professores e equipe diretiva da Escola Municipal de Ensino Fundamental Érico Veríssimo,

município de Chapada/RS, localizada na área urbana do município, o trabalho será desenvolvido da seguinte forma:

MÊS	ASSUNTO	ATIVIDADE
AGOSTO SETEMBRO	Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?	Leitura a distância do Livro: "Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?", de Maria Teresa Eglér Mantoan. São Paulo: Moderna, 2006.
SETEMBRO	Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?	Encontro para reflexão e discussão do processo de inclusão e suas implicações a partir da leitura do Livro: "Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?", de Maria Teresa Eglér Mantoan. São Paulo: Moderna, 2006.
OUTUBRO	Tecnologias Assistivas (ESTUDO)	Encontro para apresentação do conceito, recursos e serviços das Tecnologias Assistivas e suas possibilidades de uso, em slides no Power Point.
OUTUBRO	Tecnologias Assistivas (CONFECÇÃO)	Encontro para confecção de recursos das Tecnologias Assistivas a partir do uso de materiais diversos, sucatas, material reciclável e outros. Os participantes serão divididos em grupos e cada qual irá confeccionar material referente a uma deficiência específica: deficiência física, auditiva, visual e mental.
NOVEMBRO	Tecnologias Assistivas (ATIVIDADES)	Encontro realizado pelos grupos para elaboração de atividades para aplicação das Tecnologias Assistivas confeccionadas no encontro anterior. Após esse encontro os grupos deverão aplicar as atividades elaboradas.
DEZEMBRO	Tecnologias Assistivas (ENCERRAMENTO)	Encontro para socialização das práticas realizadas referentes à aplicação das Tecnologias Assistivas e sistematização dos estudos realizados nesse período.

## RESULTADOS ESPERADOS

O processo de inclusão educacional é importante e significativo para todos, mas para isso são necessários mudanças nas práticas pedagógicas, no currículo, romper com preconceitos, mudança de atitudes e paradigmas, bem como adaptar as estruturas físicas das instituições. Nesse sentido, a inclusão escolar, não significa simplesmente matricular os educandos na escola comum, mas dar à escola e ao professor o suporte necessário à ação pedagógica, assegurando aos educandos uma educação de qualidade.

Para que se alcance um novo paradigma em relação à educação inclusiva faz-se necessário discutir aspectos fundamentais, pois implica em uma nova forma de concepção educacional, que tem que dar conta da diversidade do aluno e da escola.

Assim, espera-se que ao final dos encontros o grupo de professores e equipe diretiva tenham adquirido conhecimento e consciência da importância de cada um no processo da inclusão no ambiente escolar e das adaptações que se fazem necessárias para que o aluno com necessidades educacionais especiais possa desenvolver-se de forma autônoma e independente. Portanto, espera-se que estejam melhores capacitados, para na que sua prática pedagógica, possa trabalhar de forma coesa com as diversidades enfrentadas. Que compreendam que as Tecnologias Assistivas são compostas de Recursos e Serviços. O recurso é o equipamento utilizado pelo aluno. O serviço é aquele que buscará resolver os “problemas funcionais”, no espaço da escola, encontrando alternativas para que ele participe e atue positivamente nas várias atividades. Que busquem com criatividade, alternativas para que o aluno realize o que deseja ou precisa; encontrem estratégias e valorizem suas habilidades; envolvam o alunoativamente, desafiando-o a experimentar e conhecer, permitindo assim que construa individual e coletivamente novos conhecimentos, tornando o aluno ator do processo de construção do conhecimento.

Em relação aos alunos, espera-se que sejam os maiores beneficiados, que possam ter atendidas suas necessidades e desenvolvidas suas habilidades para realizem com mais eficiência, autonomia e dinamismo suas atividades. Que possam vencer as barreiras que os impedem de estar incluídos em todos os espaços e momentos da rotina escolar.

Com a realização desse Projeto de Ação Pedagógica, espera-se também que a comunidade escolar, a família e a sala de recursos possam desenvolver um processo educacional de forma coletiva, tendo como ênfase as Tecnologias Assistivas. Que o professor especializado possa integrar-se ao professor da sala de aula comum e junto com o aluno e outros profissionais possam estudar alternativas favoráveis aos vários desafios que o contexto escolar impõe. O trabalho de Tecnologia Assistiva na escola deve ser dinâmico e, portanto, espera-se que todos passem a atuar quando as necessidades se apresentarem.

---

## 2.2

### **DEFICIÊNCIA VISUAL: MUDAR A PRÁTICA, A ATITUDE E A CULTURA-ESTAR NA ESCOLA NÃO É SUFICIENTE**

---

Aluno: João Guilherme Pimenta de Araújo

ORIENTADORES

Professor: Caio Cesar Piffero Gomes

Tutora: Patrícia Graff

O movimento nacional para incluir os alunos com necessidades educacionais especiais na escola de ensino regular representa o compromisso com o princípio de igualdade de direitos e oportunidades educacionais para todos, previsto na legislação brasileira. Nesse sentido, é uma obrigação realizar ações desenvolvidas nas escolas enriquecendo o cotidiano escolar a fim de valorizar as características individuais do educando.

O propósito deste trabalho é desmistificar os aspectos relacionados à baixa visão, entendendo que a condição de enxergar pouco não difere esses alunos dos demais, mas coloca aos sistemas de ensino o desafio de orientar a comunidade escolar na organização de um ambiente de aprendizagem adequado e propício a sua autonomia e independência, que promova o desenvolvimento pleno de suas potencialidades.

A Organização Mundial da Saúde estima que exista no Brasil 10% de pessoas com algum tipo de deficiência, das qual 1% a 1,5 % teria deficiência visual o que representa um numero aproximado de 1,7 milhões de pessoas sendo que 80% delas com baixa visão.

Desde a Constituição Federal de 1988, houve progressos em relação à legislação que assegura os direitos sociais e a inclusão, existindo colaboração de União, Estados e Municípios.

#### **OBJETIVO GERAL**

Melhorar o índice de aproveitamento em sala de aula de pessoas portadoras de baixa visão, fornecendo um suporte maior no processo de atendimento social escola/família.

#### **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Realizar as adaptações necessárias na sala de aula, e ambiente escolar;
- Providenciar os auxílios Ópticos e Tecnológicos;
- Melhorar o rendimento de aprendizado em sala de aula;
- Proporcionar o apoio social à família por meio do Atendimento educacional especializado aos alunos com baixa visão.

#### **METODOLOGIA**

Esse Plano de Ação Pedagógica tem como finalidade atingir a todo quadro de aluno da escola que esteja em deficiência no aprendizado e baixo rendimento escolar em consequência de possuir problemas visuais, em especial os de Baixa Visão.

Este processo acontecerá em etapas:

- Divididos em levantamento estatístico da situação nos últimos dois anos da escola.
- Elaboração da proposta multidisciplinar na escola direcionada à ação a ser aplicada.
- Abordagem e desenvolvimento da relação Socioeducativas (Escola/Família).
- Levantamento e aplicabilidade de alterações para adaptações necessárias no ambiente escolar.

Primeira etapa: acontece nos primeiros meses do ano, em um levantamento estatístico do aproveitamento escolar de todos os alunos com baixo índice de rendimento escolar. Neste trabalho inicial, estará envolvido o quadro pedagógico da escola, secretaria e professores.

Segunda etapa: apresentação da proposta à comunidade escolar; Definição do recurso humano para atuar na ação; Elaboração do cronograma da APA; Convênio de equipes para avaliação oftalmológica; Avaliação Oftalmológica dos alunos com o baixo índice de rendimento; Aplicabilidade das mudanças no espaço físico na escola, dentro dos padrões exigido pela OMS.

Terceira etapa: aplicação diretamente do PAP, com acompanhamento da equipe técnica e professores da escola.

Quarta etapa: levantamento estatístico do aproveitamento e resultado final do PAP.

#### **RECURSOS**

Participação da comunidade escolar e famílias dos alunos. As mudanças estruturais, na escola, incluindo área livre e sala de aula, ficam a cargo dos órgãos competentes com a educação local, após apresentação do PAP.

#### **RESULTADOS ESPERADOS**

Após o período proposto no cronograma (4 Etapas), elaborado junto à equipe do PAP, e dentro do proposto pedagógicamente,

espera-se chegar a uma situação positiva na avaliação final.

1º A melhora no aproveitamento dentro de sala de aula dos alunos que fizeram parte do PAP, com mudança de atitudes e melhor desempenho.

2º Dentro do levantamento estatístico de conceitos, que seja conseguido o objetivo principal, que é o aumento de aproveitamento destes.

3º Que a questão Sócio-Educativa-Familiar tenha êxito positivo.

---

### 2.3

## DEFICIÊNCIA MENTAL NA ESCOLA COMUM

---

Aluna: Nagelle Lopes Sales

ORIENTADORES

Professora: Márcia Doralina Alves

Tutora: Clarissa dos Santos Debus

A ciência é a base de toda construção do conhecimento acadêmico e a escola comum opera com esse saber universal, produzido e reproduzido, em detrimento do saber particular. Ela amplia todo e qualquer conhecimento que o aluno traz a sua experiência pessoal, social e cultural e procura meios de fazer com que ele supere o senso comum. A escola tem o dever de não se contentar apenas com o que o aluno já sabe, estimulando-o a prosseguir no entendimento de um fenômeno, ou de um objeto, e de torná-lo capaz de distinguir o que já sabe em uma ou várias áreas do conhecimento.

Partindo desse pressuposto, a deficiência mental coloca em evidência a função primordial da escola comum, que é a produção do conhecimento, pois o aluno com essa deficiência tem uma maneira própria de lidar com o saber que, invariavelmente, não corresponde ao padrão da escola. Na verdade, não corresponder

ao esperado pode acontecer com todo e qualquer aluno, mas os alunos denunciam a impossibilidade de atingir esse ideal, de forma tácita. Nesse sentido, é necessário abordar de maneira sistemática a temática da Deficiência Mental, apresentando subsídios teóricos e práticos para o fortalecimento do Atendimento Educacional Especializado com alunos com deficiência mental.

Observa-se que o número de alunos classificados como deficiente mental foi ampliado enormemente, abrangendo todos que não demonstram bom aproveitamento escolar e com dificuldades de seguir as normas disciplinares da escola. O presente trabalho traz contribuições valiosas para nortear a reflexão sobre a necessária transformação conceitual e prática da escola para a atenção à diversidade. Nessa perspectiva, abrange princípios que fundamentam o direito de todos à educação, conforme a concepção de educação inclusiva, apresentando sugestões práticas de Atendimento Educacional Especializado em Deficiência Mental.

#### **OBJETIVO GERAL**

Promover e articular ações de atendimento educacional às pessoas com deficiência, de orientação, de prestação de serviços pedagógicos e de apoio à família, direcionadas com vistas à qualidade de vida das mesmas e à construção de uma sociedade mais justa e solidária.

#### **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Proporcionar a integração escola e família na luta contra a discriminação;
- Promover a autonomia dos alunos;
- Possibilitar a exploração da linguagem oral e/ou gráfica em diferentes situações comunicativas;
- Propiciar situações concretas de liberdade de expressão;
- Compartilhar práticas pedagógicas e experiências educativas com os professores das salas de aula comum.

## METODOLOGIA

A Escola Municipal Walfredo Campos Maia, localizada a Rua Alcides Miranda s/n, Bairro Alto Bonito no município de Tocantinópolis-To, é uma instituição pública municipal de educação básica assistindo alunos do 1º ano ao 5º ano do ensino fundamental que recebeu a sala de recursos multifuncional no ano de 2008.

Na sala de recursos multifuncional são atendidos cinco alunos com múltiplas deficiências (mental, física, visual), cada aluno é atendido duas vezes por semana, e o atendimento tem a duração de duas horas, totalizando quatro horas de atendimento semanal. A escola é localizada em um bairro carente, porém a família é muito presente na escola, o que contribui para o desenvolvimento dos alunos assistidos.

Como a escola está iniciando o atendimento educacional especializado e, para tanto, precisa ganhar a confiança da família de forma que a mesma perceba as grandes contribuições desta para o desenvolvimento de seus filhos, chegou-se a conclusão de que seria necessário mudar a forma de trabalhar com os alunos, transformando a sala de aula em um lugar agradável aos olhos e propício a aprendizagem.

Para tanto, organizou-se da seguinte maneira:

- O espaço da sala de aula multifuncional foi ambientalizado de acordo com temas, isto é, para cada projeto a ser desenvolvido com a turma durante o mês, um cantinho da sala é preparado com materiais pedagógicos confeccionados pelos referidos alunos. Tais ambientes proporcionam maior liberdade de experimentações pelos alunos e professores.
- Os alunos são encorajados a propor temas de estudos, explorarem possibilidades, levantar hipóteses, justificar seu raciocínio e validar suas próprias conclusões.
- O professor desenvolve um tema e uma programação pedagógica definida em conjunto com seus alunos, utilizando

metodologia de projetos de trabalho, versando sobre os mais diferentes assuntos. Essa programação termina quando se atinge o objetivo proposto, ou quando se esgota o assunto ou o interesse dos alunos pelo tema em estudo.

• Para cada tema estudado é importante os alunos produzirem portfólios para que os pais e os próprios alunos percebam como se iniciou o trabalho programado e como ele se desenvolveu, estabelecendo, assim, a avaliação do trabalho realizado.

Considerando tais procedimentos metodológicos mencionados acima, propõe-se o Projeto Temático em Artes: Autorretrato, para ser desenvolvido no mês de agosto ao retomar as atividades letivas, para que os alunos tenham oportunidade de expressar-se de formas variadas a sua criatividade. O tema surgiu a partir de discussões feitas em sala de aula com alunos, onde os mesmos expressaram suas ansiedades, mediante desenhos, atividade que lhes chamam bastante atenção, desenhos, formas e quadros. Para tanto, o referido projeto temático organiza-se da seguinte forma:

#### **DIRETRIZES**

- Apreciar trabalhos de artistas que são referência em autorretrato;
- Fazer autorretrato com desenho e pintura;
- Atribuir signos à própria imagem;
- Identificar marcas pessoais na maneira de desenhar e pintar.

#### **CONTEÚDOS**

- Autorretrato;
- Apreciação de obra de arte;
- Desenho e pintura.

**TEMPO ESTIMADO:** Doze aulas.

**MATERIAL NECESSÁRIO:** Livros com reproduções de imagens em transparência, retroprojetor, lápis de cor, folhas de papel sulfite, papel próprio para desenho ou cartolina branca, caneta hidrocor, giz de cera, espelhos portáteis,

pincéis, tinta guache (nas cores primárias, preta e branca), recipientes para água e mistura de tintas, fotografias dos estudantes (antigas e atuais) e telas para pintura ou papelão, preparado com mistura de guache e cola branca.

### **DESENVOLVIMENTO**

1<sup>a</sup> Etapa: Na primeira aula, apresentar o planejamento do projeto, os materiais e o resultado esperado. Perguntar o que a classe já fez em Arte e os pintores conhecidos. Mostrar imagens de retratos e autorretrato de artistas de diferentes épocas como Frida Kahlo, Tarsila do Amaral, Vincent Van Gogh. Elaborar questões que instiguem a busca por semelhanças e diferenças no modo de pintar e a descoberta de expressões preferidas de cada um. Ao mesmo tempo em que se conduz a atividade, dar-se-á informações sobre o artista. Nas aulas seguintes, escolher um pintor que tenha produzido vários autorretratos, levando em conta a história e os interesses do grupo. Apresentar pelos menos cinco reproduções que caracterizem seu estilo ou as fases pelas quais passou. Conversar com a turma sobre os elementos formais, como cor, harmonia, contraste, tipo de pincelada e o significado das imagens. Em novo momento de análise, mostrar o trabalho de outro pintor para comparar e evidenciar as marcas pessoais. Alternar situações de apreciação e produção para que os alunos entrem em contato com mesmo conteúdo conhecendo diferentes pontos de vista. Distribuir folhas de papel sulfite branco e lápis de cor e pedir que recriem, de memória, uma das imagens mostradas. Observar o que mais chamou a atenção durante a observação e perguntar o motivo da escolha.

2<sup>a</sup> Etapa: Agora é hora de explorar a observação do corpo. Orientar a turma contornar a mão no papel, a desenhar símbolos dentro do traço e a pintá-los. Ao mesmo tempo, armar o retroprojetor com a luz voltada na parede. Em duplas, a turma deve fazer silhuetas em uma folha de papel próprio para

desenho presa à parede. Em seguida, acomodar as produções no chão para que sejam criados, com giz de cera, elementos que caracterizem cada um deles. Na aula seguinte, distribuir os espelhos para a observação do rosto. A garotada deverá fazer um autorretrato com lápis de cor, em folha sulfite. Para o encontro seguinte pedir que as crianças tragam três fotos de casa: uma de quando eram bebê, outra um pouco mais velhas, e uma atual. Para formar uma sequência, elas devem se representar como se imaginam no futuro. Assim se perceberão como pessoas em constante transformação. Quem não tiver fotos pode se desenhar em três fases da vida. Orientá-las a pensar no que gostariam de ser quando adultos e a criar um fundo com diferentes paisagens ou ambientes.

3<sup>a</sup> Etapa: Reservar três aulas para a pintura do autorretrato em tela com tinta guache. Mostrar novamente autorretratos de artistas para que sejam observadas cores, pinceladas e a relação figura/fundo. Distribuir recipientes com tintas das cores primárias e pincéis de diversos tamanhos. Sugerir que todos façam misturas e revelem novos tons e cores. Intercalar sempre situações de produção com as de apreciação dos trabalhos. Isso vai permitir que a turma descubra o que mais pode fazer e que detalhes, pinceladas e cores permitem criar e experimentar. No último encontro organizar a exposição dos trabalhos para toda a escola e pais.

#### RESULTADOS ESPERADOS

Espera-se, primeiramente, apresentar mediante a exposição de arte aberta ao público, onde os alunos terão a oportunidade de mostrar os trabalhos e convidar os pais, demais professores e colegas de outras turmas para apreciarem os trabalhos, exibindo todas as atividades desenvolvidas para que os visitantes conheçam a trajetória dos estudantes em arte da sala de recurso multifuncional demonstrando que não

é pelo fato de serem deficientes que não podem realizar um trabalho repleto de criatividade e expressividade.

Com esse plano de atendimento busca-se esclarecer de uma vez por todas que aprender é uma ação humana criativa, individual, heterogênea e regulada pelo sujeito da aprendizagem, independentemente de sua condição intelectual ser mais ou ser menos privilegiada.

Embora recente, esta prática traz resultados promissores, propiciando aos alunos avanços significativos no processo de aprendizagem. Para os professores possibilita maior conhecimento dos alunos e a realização de um verdadeiro atendimento educacional, que na concepção da palavra envolve o acolhimento do aluno na sua maneira própria de lidar com o saber. A arte é uma forma de expressão, principalmente quando a deficiência mental afeta a utilização de alguns recursos que possibilitam ao aluno exprimir-se oralmente ou pela linguagem escrita. Este projeto é muito significativo por demonstrar capacidades muitas vezes ocultas e desacreditadas desses alunos.

---

## 2.4

### A PRÁTICA DOCENTE E A PESSOA COM AUTISMO

---

Aluna: Beatriz Rodrigues de Lima

ORIENTADORES

Professora: Vanise Mello Lorensi

Tutora: Alessandra Cavalheiro da Silva

A presente publicação foi elaborada como forma de pesquisa sobre o Plano de Ação Pedagógica a alunos com autismo, tendo como objetivo esclarecer, compreender e facilitar o trabalho com esses educandos, visando a uma educação qualitativa e, consequentemente, uma melhoria em sua qualidade de vida. Abrangendo o conceito, a mediatização

do professor com o método Teacch e da comunicação alternativa, bem como o trabalho em sala de aula, as perspectivas a partir dos resultados obtidos com professores e alunos enriquecem os conhecimentos sobre assunto e apontam para a possibilidade de novas estratégias de ensino na prática docente dentro da mediatização contínua do professor, aprendendo e compreendendo melhor os seus alunos e ampliando o seu conhecimento.

Este Plano de Ação Pedagógica visa compreender o comportamento de alunos autistas, os quais apresentam dificuldades em relacionar-se com o outro, além de se reconhecer enquanto sujeito que pensa e constrói sua identidade, dificuldade essa que mexe com a emoção e o sentimento de todos que o cercam.

O referido tema a ser pesquisado é importante para conhecermos as limitações da pessoa com esta síndrome e trabalhar com ela de forma única, oferecendo-lhe alternativas de compreender e ser compreendido pelo mundo que o cerca.

Passamos a ver um mundo de outra forma, ou seja, passamos a ver que atrás da síndrome existem seres humanos maravilhosos, que podem nos ensinar a viver, a amar e a aprender junto com eles.

É um grande mistério que envolve a vida de algumas crianças com uma síndrome chamada “autismo”. Ano após ano, muitas concepções têm surgido a fim de nomear uma causa concreta para o aparecimento da mesma. Essa causa ainda tem intrigado a mente de muitos pesquisadores, que buscam uma resposta satisfatória.

Serão apresentados alguns métodos que facilitam a comunicação dos autistas, a fim de amenizar a distância social e estimular o contato físico, a compreensão professor-aluno, o diálogo e a afetividade. Contudo, esses métodos são um dos caminhos que contribuem para um trabalho mais qualitativo.

## OBJETIVO GERAL

Enfatizar a importância que os fundamentos da Educação Especial apresentam para a adaptação do currículo escolar do autista.

## OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Conhecer os conceitos, as características da síndrome, métodos e recursos de comunicação alternativa capazes de proporcionar o desenvolvimento das potencialidades;
- Promover oportunidades para a inclusão do aluno autista.

## METODOLOGIA

A pessoa autista pode apresentar algumas características, tais como: resposta assistemática aos sons, interesses por objetos giratórios, movimentos repetitivos, dificuldade nos relacionamentos interpessoais, isolamento social, boa capacidade para memorizar fatos e sequências, uso não comunicativo da linguagem, episódios de ecolalia e monotonia da voz e compreensão literal da fala do outro, dificuldade no uso de pronomes pessoais, ausência de fala espontânea, rotina, déficit no contato visual, movimentos corpóreos ritmados, crises de humor.

Existem vários programas, métodos e recursos de comunicação alternativa que auxiliam no trabalho com pessoas que possuem déficits nas habilidades de comunicação, entretanto serão enfatizados o TEACCH (Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Déficits relacionados à Comunicação, que tem como objetivo a estruturação do ambiente, a postura do professor e o trabalho com agendas), e o PCs (Picture Communication Symbols. Código Pictográfico desenvolvido por Roxana Mayer em 1980. Constitui-se com cerca de 3.000 símbolos. Está disponível em programa de computador, no formato de selos e adesivos), os quais são métodos utilizados em conjunto, ou seja, um comple-

mentando o outro com atividades sequenciadas. Serão desenvolvidas as seguintes atividades:

Organização física: a estrutura física das salas de aula: De acordo com as pesquisas realizadas sobre o método Teacch, o ensino estruturado é o meio mais adequado e eficiente para a adaptação e aprendizado do aluno com autismo.

O ensino estruturado possui como objetivo uma organização do espaço físico, uma rotina previsível que irá possibilitar segurança para o aluno além de tornar o ambiente menos confuso.

Estrutura física: o ambiente passa informações claras sobre o que é solicitado naquele espaço, oferecer acesso fácil ao objeto ou trajeto que o aluno deverá realizar. Como o aluno autista tem tendência a se apegar aos detalhes, são minimizadas as distrações visuais e auditivas favorecendo sua atenção para captar o conceito como um todo.

Mesa do professor ou mesa de aprendizado: local onde são ensinadas as novas atividades e/ou novas habilidades. Instrução individualizada professor e aluno.

Mesa independente: sistemas de trabalho. Local onde o aluno realiza as atividades individualmente.

Atividade em grupo: local para realizar atividades em grupo, onde os alunos compartilham materiais e se comunicam entre si, o professor é o mediador desta atividade.

Lazer: espaço de transição entre as atividades. O aluno se ocupa do lazer. Podem ser colocados objetos, brinquedos de interesse do aluno para ele escolher.

Programação diária (agendas): as agendas individuais têm como objetivo organizar o dia do aluno, pois nela estará contida a sequência de atividades que acontecerão no decorrer da aula, evitando a ansiedade e possíveis comportamentos inadequados, pois o aluno saberá o que irá realizar. Quando ocorre alguma mudança na rotina, por motivos diversos, o professor explica para o aluno com antecedência e substitui a atividade.

A programação diária indica visualmente quais tarefas serão realizadas pelo aluno. Organiza as atividades e ensina o que vem antes e depois. Pode ser apresentada através de painéis de rotina individuais ou coletivos, de agenda, de cartões com fotos, de cartões com símbolos, de objetos concretos que representem à atividade, como, por exemplo, um prato para indicar o almoço, um lego para indicar trabalho na mesa do professor. A programação deve ser apresentada na sequência do dia, total ou parcial. Se for apresentada na vertical deve ser de cima para baixo, se for apresentada na horizontal deve ser da esquerda para a direita. O tipo de informação visual escolhida para ser apresentada ao aluno deve considerar o seu nível de entendimento e características comportamentais. Por exemplo: não mostrar figuras de uma praia, se o aluno nunca a viu, ficara muito abstrato para ele.

Treino de rua: é uma atividade que favorece a independência, atribuindo funções educacionais, motoras e sociais. Estipula-se regras para este treino, dentro dos objetivos definidos, indo desde o reconhecimento da própria escola ate visitas domiciliares. Preocupa-se em propiciar o maior desenvolvimento social possível para os alunos, trabalhando o atravessar a rua, a entrada no ônibus, aguardar a vez, reconhecer os principais sinais de trânsito, alertar para as situações de perigo. Para que o treino de rua desenvolva-se com eficácia, é preciso enfocar alguns critérios como:

- Treino de rua não é passeio. Para este fim existem datas especiais.
- Há o planejamento do caminho a ser seguido.
- Tem um objetivo funcional. Por exemplo: “Comprar salgadinho na mercearia”.

É importante o trabalho coletivo, isto é, envolvendo a direção, especialistas, professores, auxiliares e pais, para que todos possam lutar pelo mesmo objetivo, proporcio-

nar uma qualidade de vida melhor para os nossos alunos, respeitando-o como cidadão digno de seus direitos.

#### RESULTADOS ESPERADOS

Espera-se que os alunos com autismo tenham a possibilidade de desenvolver sua independência, autonomia e comunicação permitindo relacionar-se com outras pessoas compreendendo melhor o mundo que o cerca, já que eles apresentam déficits de organização, atenção e dificuldade em compreender a linguagem falada.

Diante disso, o Teacch busca enfatizar a utilização de sistemas alternativos de comunicação como a estrutura visual. Portanto, os conhecimentos que são construídos e internalizados durante os cursos de formação, as práticas reflexivas, a troca de experiências, o respeito pelo ser humano, nos fazem enriquecer cada vez mais e lutar por uma causa: o atendimento digno à pessoa com autismo.

Não foi encontrado ainda o fim desse horizonte. Ele é uma nascente de um grande rio que desemboca no oceano. O conhecimento não tem limites. Muitas interrogações sobre as possibilidades e o modo de como desenvolver as capacidades do sujeito com autismo continuam aflorando. Finalizar esse trabalho é impossível e contraditório aos nossos princípios educacionais. Por isso, em relação aos alunos, continuam os desafios, dia após dia. Não cabe a este trabalho enfatizar quais são os melhores caminhos para serem percorridos, apenas aguçar curiosidades sobre os desafios e surpresas que cada um deles nos proporciona. Desafios que levam à paixão de conhecê-los melhor, superando barreiras e desvendando interiores.

---

## 2.5

### ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM DEFICIÊNCIA VISUAL – SEGMENTO EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

---

Alunos: Adriana da P. Santos e Alvací Luiz de Oliveira  
ORIENTADORES

Professora: Silvia Pagel Floriano Luiz  
Tutora: Jalusa Oliveira da Silveira

As formas de aprendizado de cada indivíduo diferem de acordo com o conhecimento passado. Por meio da construção de conceitos fundamentais para o acesso ao conhecimento científico, o indivíduo passa a refletir sobre suas ações, constituindo um processo contínuo no qual cada nova experiência é integrada às experiências anteriores, resultando em conceitos cada vez mais complexos. Nesse processo, a qualidade das experiências é fator importante e depende de várias condições, como a interação com os pares, a relação professor-aluno e os materiais didáticos. Contudo, a educação brasileira perpassa atualmente por um delicado processo de reestruturação, que envolve a educação das pessoas com deficiência e conceitos como inclusão, integração e tantos outros que mexem com os conhecimentos já adquiridos pelos educadores e pela sociedade em geral. Como organizar a ação pedagógica de modo a permitir à pessoa com deficiência a construção do seu conhecimento? Que meios podem ser utilizados para auxiliar tais alunos no decorrer do processo de ensino-aprendizagem? Em muitos espaços, essas questões se tornam ainda mais delicadas quando se trata da educação de deficientes haja vista a ansiedade demonstrada por muitos professores diante de um aluno cego.

A deficiência visual, considerada por muitos a mais limitante das incapacidades físicas, foi sempre tratada, através

dos séculos, com medo, superstição e preconceito. As pessoas, de um modo geral, consideram o deficiente visual (cego ou baixa visão) como incapacitado físico, sujeito da falta, porém possuidor de dons sobrenaturais e de percepções extrassensoriais; são conceitos que, por transmissão cultural e falta de conhecimento das reais possibilidades e capacidade da pessoa deficiente visual, se acham perpetuados e dominam o imaginário social.

Percebe-se que, no Brasil e no mundo, é cada vez maior o número de pesquisadores e educadores interessados na discussão sobre a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular. Nas últimas décadas, talvez essa tenha sido a pauta referente à educação especial mais discutida no país e que envolve questões como às diferentes concepções de deficiência e, com ela, todo o problema de avaliação, diagnóstico e acompanhamento. Quem pode ser considerado “uma pessoa com deficiência”? Até que ponto pode determinar-se um prognóstico de desenvolvimento? Qual o melhor sistema de ensino para a educação da pessoa com deficiência?

A inclusão, do ponto de vista educacional, refere-se a uma educação de qualidade para todos e abrange todos os indivíduos, tanto aqueles com deficiências orgânicas ou funcionais como aquelas socialmente produzidas. Enquanto processo, a inclusão envolve os conceitos de integração e inclusão, que se complementam dentro de uma perspectiva evolucionária. É inevitável um processo de transformação profissional, no qual os professores tenham a oportunidade de (re)avaliar seus conhecimentos e perceber que a simples inserção de alunos com deficiências em salas de aula no ensino regular não resulta em benefícios de aprendizagem, o ambiente deve proporcionar experiências e apoio educacional estimulante. Quando isso acontece, pode-se dizer que a inclusão se efetiva para todos os alunos, com e sem

deficiências, em termos de atitudes positivas mutuamente desenvolvidas, de desenvolvimento em habilidades educacionais e sociais e de preparação para a vida na comunidade.

Nesse sentido, o foco deste trabalho volta-se aos alunos com deficiência visual matriculados na escola regular da referida Instituição, uma vez que a educação dos deficientes visuais toma outros significados nos dias atuais, os quais ressaltam a necessidade de nos voltarmos para a existência de requisitos básicos para a aplicação de metodologias específicas, que desenvolvem processos de construção do conhecimento pela criança cega.

Salienta-se que a escolha do recurso educacional mais apropriado a cada aluno constitui um dos aspectos mais relevantes da educação especial. A decisão sobre o encaminhamento de um aluno para um determinado recurso educacional deve estar fundamentada nas necessidades educacionais específicas e na situação global do aluno, suas possibilidades pessoais, atitudes familiares e condições dos recursos escolares de sua comunidade. Quanto maior for a variedade de recursos educacionais especiais em uma comunidade, maior será a possibilidade de colocar o aluno com deficiência numa situação escolar que lhe seja favorável. É necessário um deslocamento da ideia de pensar e aprender analiticamente, separando as partes do todo sem levar em conta seu contexto e suas inter-relações.

E, ainda que a proposta de educação vigente não sustente nem ofereça condições satisfatórias para ser considerada inclusiva, faz-se necessário o comprometimento dos participantes do processo ensino-aprendizagem, de forma a proporcionar a composição de um ambiente aberto, preparado e disposto a atender às peculiaridades de cada um. Para que se possa conceber a escola inclusiva, é necessário trilhar o caminho da diferença, antes de focarmos a falta.

A Constituição Federal de 1988 garante às pessoas com deficiência a criação e implantação do serviço de atendimento educacional especializado, no qual o deficiente visual tem acesso a uma pedagogia diferenciada, através de estratégias, ações e recursos diferenciados. Nesse serviço, ocorre a complementação pedagógica necessária ao desenvolvimento de competências e habilidades próprias nos diferentes níveis de ensino, realizado no contraturno da escolarização do aluno e se efetiva por meio de recursos específicos, oferecendo à rede regular de ensino um suporte importante aos alunos com deficiência, favorecendo seu acesso ao conhecimento.

Nesse sentido, a sala de recursos multifuncionais para atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência visual necessita ser um ambiente dotado de equipamentos e recursos pedagógicos adequados à natureza das suas necessidades e potencialidades, possibilitando o acesso à informação, à comunicação, com adequações que visam facilitar a inclusão no ensino regular. Deve possibilitar, dessa forma, o desenvolvimento de atividades de interação com o mundo, a realização do processo de alfabetização pelo Sistema Braille e ou utilização de caracteres ampliados ou recursos específicos conforme a necessidade dos alunos com baixa visão.

#### **OBJETIVO GERAL**

Compreender e estimular a utilização da sala de recursos multifuncionais como complementação pedagógica do trabalho dos docentes da sala de aula regular na educação de jovens e adultos com deficiência visual (cegos ou com baixa visão) matriculados na escola regular (Segmento Educação de Jovens e Adultos do Centro Estadual de Educação Magalhães Netto – CEA), atendidos ou não pelo Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual – CAP em Salvador, Bahia.

## OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Analisar historicamente o processo de educação e inclusão do deficiente visual no ensino regular, através da criação de grupos de estudo, tendo como participantes os professores da sala regular;
- Identificar as necessidades que ainda persistem no processo de inclusão do deficiente visual nas aulas na sala regular, possibilitando a reflexão e a socialização de ideias, a fim de pesquisar e elaborar estratégias e subsídios que auxiliem os professores neste processo.
- Constatar se ainda existe resistência ao processo de inclusão por parte do aluno e educadores, visto que a deficiência, muitas vezes, é sinônimo de inferioridade e incapacidade, havendo uma subestimação de potencialidades e capacidades, levando-os a não aceitação dessa limitação e dos recursos adaptados necessários;
- Ampliar a atuação do docente especialista nas atividades de complementação ou suplementação curricular específica que constituem o atendimento educacional especializado dos alunos com necessidades educacionais especiais;
- Analisar a formação oferecida aos professores em cursos específicos à área da deficiência visual, considerando a possibilidade da criação, adaptação e utilização de jogos adaptados para as aulas na sala regular, promovendo, assim, um espaço de discussão e reflexão sobre a educação inclusiva e a educação regular.

## METODOLOGIA

Este plano de ação visa ao atendimento de jovens e adultos com deficiência visual matriculados no Segmento Educação de Jovens e Adultos do Centro Estadual de Educação Magalhães Netto – CEA, localizado no Centro da Cidade de Salvador.

A sala poderá ter sua implantação de acordo com o seguinte cronograma:

- a. Discussão em Grupo – Inclusão da pessoa com deficiência na rede regular de ensino;
- b. Discussão em Grupo – Inclusão do deficiente visual na rede regular de ensino;
- c. Estudos técnicos para a implantação da Sala de Recursos Multifuncionais;
- d. Capacitação de docentes para o trabalho com alunos com deficiência;
- e. Capacitação de docentes para o trabalho com alunos deficientes visuais;
- f. Reunião com a Coordenação de Educação Especial da Secretaria de Educação do Estado – SEC, sobre a implantação desta Sala e a Divulgação da mesma no período de matrícula da rede estadual de ensino;
- g. Divulgação nas Coordenações Pedagógicas sobre o trabalho da Sala de Recursos Multifuncionais;
- h. Divulgação na comunidade sobre a Sala de recursos Multifuncionais para deficientes visuais.

O cronograma com os horários para o atendimento aos alunos nas salas de recursos deve ser elaborado pela escola. Alunos deficientes visuais podem demandar atendimento diário nas salas de recursos, uma vez que estão em processo de (re) aprendizagem da leitura e da escrita, através da utilização do Sistema Braille.

A organização do cronograma de atendimento em salas de recursos deve considerar:

- Horário para cada aluno ou grupo de alunos;
- Registro de frequência;
- Reuniões sistemáticas entre os professores da classe comum e da sala de recursos;
- Reuniões sistemáticas entre os pais e professores da classe comum e do atendimento educacional especializado.
- Reuniões sistemáticas entre os alunos adultos e pro-

fessores da classe comum e do atendimento educacional especializado.

Na sala planejada, o professor especializado operacionaliza as complementações curriculares específicas necessárias à educação dos alunos com deficiência visual, realizando o atendimento educacional especializado e a confecção de materiais apropriados, desenvolvendo as seguintes atividades:

- Promover e apoiar a alfabetização e o aprendizado pelo Sistema Braille;
- Realizar a transcrição de materiais, braille/tinta, tinta/braille, e produzir gravação sonora de textos;
- Realizar adaptação de gráficos, mapas, tabelas para uso de alunos cegos e desenvolver o ensino para o uso do soroban;
- Promover a utilização de recursos ópticos, (lupas manuais e eletrônicas) e não ópticos, (cadernos de pauta ampliada, iluminação, lápis e canetas adequadas);
- Adaptar material em caracteres ampliados para uso de alunos com baixa visão, além de disponibilizar outros materiais didáticos e promover adequações necessárias para o uso de tecnologias de informação e comunicação;
- Desenvolver técnicas e vivências de orientação e mobilidade e atividades da vida diária para autonomia e independência do educando deficiente visual.

A implantação da Sala de Recursos necessita de docentes com o curso de licenciatura completa, curso de pós-graduação em educação especial ou de capacitação na área da deficiência visual. É exigida a certificação no Curso de Atendimento Educacional Especializado, uma vez que este ambiente precisa ter pessoas capacitadas para assistir aos alunos e também aos professores e familiares dos mesmos. Porém, nada impede que, inicialmente, a equipe da sala de Recursos seja formada por docentes com conhecimento psicopedagógico e/ou específicos de educação de deficientes visuais. É importante a colaboração de

um docente capacitado para trabalhar com os alunos de baixa visão, uma vez que estes necessitam utilizar adequadamente os recursos ópticos e não ópticos disponíveis na sala.

Uma Sala de Recursos Multifuncional com recursos físicos e tecnológicos para Deficiência Visual deverá ter alguns dos seguintes itens: Papel gramatura 120g, Papel para Impressora Braille – Formulário Contínuo, caneta de ponta porosa preta, Caderno com pauta ampliada, Scanner, Impressora a laser, Impressora Braille de médio porte (Juliette Pro 60), Globo Terrestre Adaptado, Prancheta para Leitura, Conjunto de Jogos Pedagógicos e Brinquedos, Teclado adaptado, Armário, Mesa para impressora comum, Caixa acústica para Impressora Braille, Lupa eletrônica (CCTV - sistema de circuito fechado de televisão), Telelupas (ampliação 6x), Luminárias de mesa (luz amarela), Microcomputador, Máquina de Escrever Perkins-Braille, Reglete de mesa, Puncão, Soroban, Assinador, Conjunto de Lutas manuais (ampliação 10x), dentre outros materiais que, com o decorrer das atividades, serão adquiridos.

#### **RESULTADOS ESPERADOS**

Com a implantação dessa Sala de Recursos, espera-se que o número de alunos jovens e adultos deficientes visuais matriculados na rede regular aumente, garantindo o processo de aprendizagem de um número maior de alunos. A demanda ainda está voltada exclusivamente para aqueles que frequentam a escola regular. Este ano, a demanda de jovens e adultos na escola regular (não seriada) aumentou de forma significativa. Essa sala proporcionará aos alunos com deficiência visual que desejam retomar ou continuar seus estudos um subsídio importante, pois contarão com um apoio pedagógico complementar aos seus estudos na sala regular. Os professores sentirão mais segurança para trabalhar com

estes alunos, uma vez que poderão contar com a adaptação de materiais para suas aulas no decorrer do período letivo. As escolas da região poderão contar com o atendimento especializado, não precisando a família deslocar-se para uma escola regular próxima ao Centro Especializado.

Ainda existe a possibilidade de ampliação do atendimento para os deficientes físicos, pois também são muitos os que procuram essa escola para estudar, sem, contudo, não ter um atendimento educacional especializado.

---

## 2.6

### EDUCAÇÃO INCLUSIVA E AS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS PARA O ATENDIMENTO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA FÍSICA

---

Aluna: Rosemar dos Santos Müller

ORIENTADORES

Professora: Anie Pereira Goularte Gomes Carvalho

Tutora: Jamily Charão Vargas

O contexto atual da educação solicita que o educador se prepare para a inclusão escolar, lidando com as questões de medo e aceitação dos alunos com necessidades especiais, portanto o conhecimento de como se deve trabalhar com esse alunado e como compreendê-lo é fator preponderante para nossos currículos.

Saber lidar com as diferenças aguça a sensibilidade e exige o equilíbrio com a razão, a diferença e a consequente criação da necessidade de educação para os alunos dessa diferença que só devem ser entendidas como uma produção histórica do período em que vivemos. A diferença só será compreendida quando inserida no amplo meio social, assim como homens e mulheres vieram entendendo suas necessidades básicas no decorrer de sua existência.

A inclusão escolar e as tecnologias assistivas potencializam o desempenho do aluno com necessidades especiais nos âmbitos educacional, social e ocupacional. Alguns pais sabem intuitivamente que o ensino pode aumentar as oportunidades do seu filho para o ajustamento na vida, ele será capaz de participar de situação integrada, terá habilidades sociais e capacidades para atuar em situações complexas ao invés da segregação domiciliar ou institucional.

No decorrer deste trabalho, vamos ratificar a importância da Educação inclusiva e as Tecnologias Assistivas para o atendimento à deficiência física, numa proposta viável com mudanças necessárias na organização e adaptação de materiais e recursos na Escola Municipal de Ensino Fundamental Otaviano Paixão Coelho de Ronda Alta, Lagoão/RS.

O presente projeto justifica-se considerando que três alunos com deficiência física, paralisia cerebral, da escola precisam de um atendimento com materiais adequados e adaptados conforme as necessidades de cada um, e adaptações na escola, pois eles ainda não possuem cadeiras de roda, andadores, não tem barras de apoio no banheiro e outros.

A preocupação central é uma educação de qualidade, na qual os alunos, tendo os recursos adequados a sua aprendizagem, tornam-se mais favorecidos. O aluno constrói o seu conhecimento na interação com o meio em que vive. Portanto, depende das condições desse meio.

#### **OBJETIVO GERAL**

Proporcionar o atendimento educacional especializado de três alunos com deficiência física, paralisia cerebral, da Escola municipal de Ensino Fundamental Otaviano Paixão Coelho da Localidade de Ronda Alta, a 4 km do município de Lagoão – RS, visando à inclusão escolar.

## OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Oferecer-lhes iguais oportunidades de participação nas aulas;
- Viabilizar aulas com materiais adequados, adaptações de elementos materiais, recursos de auxílio à mobilidade com o uso da Tecnologia Assistiva direcionada à vida escolar dos alunos com deficiência física;
- Proporcionar aos alunos com Deficiência Física, aulas diferenciadas com materiais adequados suprindo e sanando suas dificuldades; fazendo com que frequentem as aulas no ensino regular com mais satisfação e otimismo;
- Levar em conta a aprendizagem parte do princípio de que todos estes alunos podem aprender, sendo que alguns podem necessitar algumas adaptações curriculares, fruto da existência infinita de perfis de aprendizagem.

## METODOLOGIA

Na Escola Municipal de Educação Fundamental Otaviano Paixão Coelho do município de Lagoão, há poucos recursos, sendo necessárias adaptações de materiais, mas a partir de estudos realizados no curso oferecido pela SEEESP/MEC através da UFSM (Atendimento Educacional Especializado), juntamente com a experiência de trabalho com alunos de deficiência física, paralisia cerebral, pretende-se registrar a necessidade de cada um, considerando diálogo e teoria, para que realmente aconteça a inclusão dos mesmos. Para tanto, são propostas as seguintes etapas:

- Divulgar o trabalho na comunidade escolar (direção, professores, alunos e pais);
- Conversar com o aluno de forma dialógica fazendo que ele reconheça-se como parte integrante do seu meio sociocultural (escola);
- Confeccionar pranchas de comunicação, numa prancha de comunicação são colocados vários símbolos que repre-

sentam mensagens. O vocabulário deverá ser escolhido de acordo com as necessidades comunicativas de seu usuário e, portanto, as pranchas são personalizadas e individuais;

- Utilizar mesas com símbolos - É muito prático colocar símbolos sobre a mesa da cadeira de rodas ou da sala de aula. Essa prancha fixa é normalmente coberta por uma folha de papel contact (adesivo) que protege os símbolos;

- Confeccionar: pastas e fichários, prancha fixa sobre a carteira, objeto concreto e sua representação, miniaturas, figura temática, fotos e figuras de atividade sequencial figuras, desenhos, letras, palavras;

- Usar a Comunicação Aumentativa e Alternativa, para atender às necessidades dos alunos com dificuldades de fala e de escrita;

- Adequação dos materiais didático-pedagógicos às necessidades dos alunos, como engrossadores de lápis, quadro magnético com letras com ímã fixado, tesouras adaptadas, entre outros;

- Realizar a adequação de recursos da informática: teclado, mouse, ponteira de cabeça, programas especiais, acionadores, entre outros.

- Proporcionar o uso de mobiliário adequado: mesas, cadeiras, quadro, entre outros, bem como os recursos de auxílio à mobilidade, cadeiras de rodas, andadores, muletas, entre outros e acessibilidade arquitetônica;

- Adaptar elementos materiais: rampa, banheiros, pátio de recreio, barras de apoio, alargamento de portas: mobiliário; materiais de apoio (andador, coletes, abdutor de pernas);

- Utilizar pranchas de presilhas para não deslizar o papel, suporte para lápis, presilha de braço, cobertura de teclados.

Os alunos serão atendidos na Escola Municipal de Ensino Fundamental Otaviano Paixão Coelho da localidade de Ronda Alta, interior do município de Lagoão – RS, três alunos dos anos iniciais com deficiência física, paralisia cerebral.

Serão atendidos durante 3 horas (uma vez por semana), sendo 57 horas ao todo. As aulas serão na parte da tarde das 13h30min às 16h30min.

#### RESULTADOS ESPERADOS

As Tecnologias Assistivas são ferramentas que podem auxiliar muito no desenvolvimento das habilidades de alunos com Necessidades Especiais, pois se espera o desenvolvimento da autonomia, independência funcional, qualidade de vida e inclusão social. Sabe-se que toda essa esperança é bastante teórica, mas não se pode subestimar a capacidade funcional dos alunos, principalmente aqueles com limitações físicas.

Os resultados de aprendizagem poderão, num primeiro momento, custar a aparecer, pois são muitas barreiras e paradigmas que devem ser superados, já que a inclusão ainda tem opiniões distorcidas da sociedade. Porém, ao passo que a família e a escola derem o apoio necessário, a confiança do aluno também aumentará, o que proporcionará mais sucesso no processo de ensino-aprendizagem.

O aluno com deficiência física, paralisia cerebral, com dificuldades de fala, locomoção e movimento das mãos, evolverá o esforço também da professora, mas se espera que eles começem e entender os processos básicos para a vida cotidiana, identificação de objetos, cores, numerais, letras, palavras e frases; os hábitos de higiene e alimentação, habilidade corporal ao se vestir e colocar o calçado, ir ao banheiro e a socialização e interação social com todos os componentes da comunidade escolar.

Enfim, utilizar-se dos recursos supracitados das Tecnologias Assistivas para um efetivo processo inclusivo.

**POR UMA ESCOLA MAIS INCLUSIVA: ALUNOS COM  
NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS**

---

Aluna: Marli Moreira Ribeiro Siqueira

ORIENTADORES

Professor: Carmen Rosane Segatto

Tutora: Rosângela Aparecida Ceregati Costa

Este plano trata o tema inclusão do aluno com necessidades especiais como um dos novos paradigmas da educação brasileira, legalmente amparado pela Constituição Federal Brasileira (1988) em seu artigo 208 e pela LDB, lei nº 9394/96, o qual delega à família, à escola e à sociedade o compromisso para a efetivação de uma proposta de escola para todos.

A preocupação com a educação das pessoas com necessidades especiais no Brasil é recente, tendo se iniciado efetivamente no século XIX inspirado em experiências norte-americanas e europeias. Os alunos com deficiências – física, mental ou sensorial – eram excluídos tanto da família como da sociedade, sendo acolhidos em asilos e instituições de cunho filantrópico e/ou religioso. Não raro passavam ali toda a sua vida sem receber nenhum atendimento especial de modo a torná-los produtivos.

Algumas escolas especiais de caráter privado foram surgindo com ênfase no atendimento clínico especializado. Assim, a sociedade começava a compreender que os deficientes poderiam ser produtivos, e o atendimento foi migrando lentamente do âmbito da saúde para o da educação.

As últimas décadas constituíram-se em um período marcado por ações oficiais de âmbito nacional. A educação especial se estabeleceu como sendo uma modalidade de educação escolar, que assegurava um conjunto de serviços educacionais especiais, organizados nas diferentes instituições de ensi-

no: apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns. O objetivo era de garantir o acesso à educação escolar formal e desenvolver as potencialidades dos alunos, perpassando transversalmente todos os níveis de educação e ensino.

A concretização da escola inclusiva baseia-se na defesa de princípios e valores éticos, nos ideais de cidadania e justiça, para todos, em contraposição aos sistemas hierarquizados de inferioridade e desigualdade.

Partindo desse princípio de inclusão, as escolas se converteriam em espaços democráticos, atendendo a todos os alunos independentemente de suas diferenças. Implicaria ainda, em uma nova postura da escola que precisaria estar refletindo em seu projeto pedagógico, currículo, metodologia de ensino, avaliação e atitude dos educadores, ações que favoreceriam a integração social, adaptando-se para oferecer serviços educativos de qualidade para todos.

Quando se trata da inclusão, é importante considerar aspectos ligados à formação do professor, uma vez que, este deve estar preparado e seguro para trabalhar com o aluno com necessidade educacional especial.

Pensando nisso, na realidade escolar pública e privada, grande parte dos professores não possui conhecimentos teóricos relativos às diferentes deficiências, legislação, programas de apoio e às tecnologias assistivas existentes para desenvolver um atendimento de qualidade em sala de aula.

#### **OBJETIVO GERAL**

Rever concepções e paradigmas, respeitando e valorizando a diversidade dos alunos com necessidades educacionais especiais.

#### **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Dialogar com professores, funcionários e pais de alunos

por meio de reuniões para que o processo educacional não seja conflitante, priorizando o aluno como ser humano em desenvolvimento.

- Propor situações de trabalho que proporcionem momentos de leituras reflexivas com o intuito de diminuir resistências das formas de pensar para que novas práticas pedagógicas possam ocorrer.
- Desenvolver oficinas pedagógicas e de confecção de materiais adaptados e oportunizar trocas de experiências.

#### **METODOLOGIA**

**Público-Alvo:** Gestores, professores, funcionários, pais e alunos da Escola Estadual Tadakiyo Sakai situada na Rua Hamburgo, 50, Vila Olinda em São Paulo. A escola se situa na periferia da Grande São Paulo, caracterizada por uma comunidade carente nos aspectos econômicos e culturais.

Etapas para o desenvolvimento da proposta:

- Organizar reuniões para dialogar com professores, funcionários e pais, a fim de investigar sobre os conhecimentos que possuem acerca das deficiências e das tecnologias assistivas. As reuniões com os professores serão realizadas no Horário de Trabalho Coletivo – HTC. As reuniões com os pais serão realizadas a cada bimestre de acordo com o calendário escolar.
- Elaborar materiais didáticos sobre as deficiências, utilizando como referência o material teórico fornecido pelo curso de Atendimento Educacional Especializado.
- Apresentar as sínteses das deficiências durante os HTC's para os professores e posteriormente em palestra para os pais.
- Desenvolver oficinas nos HTC's para confeccionar materiais adaptados e oportunizar trocas de experiências entre os professores.

Paralelamente a essas atividades também serão realizadas oficinas, gincanas, saraus com os alunos sobre o tema “Inclusão”, visto ser uma escola de Ensino Fundamental e Ensino Médio, onde os educandos já têm uma participação muito mais concreta e efetiva em todo o processo educacional.

O material teórico disponibilizado pelo curso de Atendimento Educacional Especializado será utilizado para subsidiar as discussões, além de outros recursos, como: Computador, Data Show, Internet, Aparelho de som e microfones e materiais de expediente (papel, cola, tesoura, material reciclável).

#### RESULTADOS ESPERADOS

Após a realização deste plano, espera-se que os envolvidos no estudo valorizem a inclusão de pessoas com suas diferenças mantendo ainda um ideal de educação em que todos devam aprender juntos, pois aprender com o outro traz como princípio a integração das diferenças. Trabalhar com estas diferenças em uma sociedade que faz valer um padrão de beleza, e “ser – completo” foge as reais necessidades que as pessoas tem de “integrar-se para aprender com a diversidade, para ser parte, para fazer parte”. Sendo assim, enquanto instituição (escola) e sociedade civil precisa e deve respeitar os níveis de desenvolvimento de todas as pessoas (deficientes ou não) para que possam brincar aprender, trabalhar em cooperação uns com os outros.

A avaliação do trabalho será feita no decorrer de cada apresentação, após a explanação dos conteúdos em conversa informal com os professores e ou pais. De acordo com a devolutiva dos professores e pais será possível perceber a assimilação dos conceitos abordados e dúvidas que surgirem. Nesse momento, também poderão ser sugeridas alternativas de ampliação do conhecimento, locais de apoio e atendimento especializado.

---

## 2.8

### SURDEZ: ESCOLA COMO INSTRUMENTO DE INCLUSÃO

---

Aluna: Soraia Alves Duarte

ORIENTADORES

Professora: Taís Guareschi

Tutora: Darléia Machado Ziegler Kanofre

O processo de aprendizagem do aluno com necessidades educacionais especiais requer do professor e da escola uma atenção especial, principalmente no que diz respeito ao planejamento. Este deve privilegiar a participação do aluno em todas as atividades escolares, resguardando as possíveis limitações do aluno.

Assim, este plano de ação pretende desenvolver ações que favoreçam a inclusão dos alunos nas atividades da escola e que estas sejam significativas, de modo que possa levar seu aprendizado para a vida social, diminuindo o preconceito e a diferença.

Não se pretende aqui um plano estático, com saberes já institucionalizado, mas um plano flexível que atenda a professores e alunos em suas dificuldades de trabalho, integração e comunicação, sendo, portanto, passível de mudanças que venham de encontro às necessidades dos sujeitos da educação e do processo educativo em geral.

Partindo da problemática, os alunos da educação especial, principalmente os surdos, sentem dificuldades relacionais em sala de aula com seus pares. É necessário valorizar o educador frente à educação inclusiva e viabilizar a comunicação entre os sujeitos da educação de forma que eles se percebam como membros integrantes da sociedade escolar estimulando o desenvolvimento e sua produtividade.

A surdez é uma deficiência que encontra maiores dificuldades dentro da escola, uma vez que necessita de profissionais habilitados para dar ao aluno o suporte necessário

a sua aprendizagem. Em vista dessa dificuldade o tema se justifica, com intuito de diminuir obstáculos.

Por sua característica própria, essa deficiência demanda um trabalho especializado, requer um acompanhamento diferenciado e também uma maior variedade de atividades que inclua, sobretudo, a língua dos surdos dentro do contexto da escola. Assim, não só o professor precisa aprender a se comunicar com o aluno, também os colegas de classe, toda equipe de trabalho e familiares.

A dinâmica do processo de aprendizagem e do conhecimento requer um professor motivado, assumindo uma postura de aproximação dos alunos no momento da realização das atividades bem planejadas, que busque inovar seu trabalho, realize atividades inovadoras e diferentes, que domine a Língua Brasileira de Sinais. Tais propostas são importantes, pois provocam movimentos diferenciados nas aulas, envolvendo e motivando os alunos. É necessário que a escola promova um aprendizado significativo. Daí a necessidade de desenvolver um plano de ação que destaque a educação do surdo enriquecendo seu currículo. Incluindo o atendimento educacional ao surdo no projeto político pedagógico e no regimento da escola e firmar convênios com empresas locais e com outros seguimentos da comunidade.

#### **OBJETIVOS GERAIS**

Identificar a deficiência auditiva, e o que pode ser feito para atender a suas respectivas peculiaridades;

Possibilitar ao discente igualdade de oportunidade no processo de aprendizagem.

#### **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Conceber a educação inclusiva como uma alternativa e um desafio de aprendizagem a fim de atender à diversidade no sistema regular de ensino;

- Refletir sobre o papel da escola de acolher todas as diferenças, especialmente os alunos surdos;
- Conhecer os modelos de atendimentos existentes para o acompanhamento pedagógico do aluno com necessidades especiais dando ênfase ao aluno surdo.

#### METODOLOGIA

Quando um projeto propõe a introduzir conceitos que modificam hábitos e atitudes, não basta apenas a informação para que os resultados sejam mais eficazes. Além disso, todos os envolvidos devem compreender o meio em que vivem, tendo consciência da necessidade de mudança de comportamento e apoio ao desenvolvimento do plano de ação para assim chegarmos aos objetivos propostos.

A assistência ao aluno surdo é uma realidade, como também a falta de profissionais preparados para trabalhar com esse tipo de aluno. Assim, destacam-se como público-alvo, professores da escola de trabalho, onde a formação contínua escassa.

A cidade tem necessidade de profissionais para atendimento do público com necessidades especiais, mas faltam oportunidades reais para a formação do professor que trabalha com estes alunos. É também necessária a criação de materiais específicos para esse trabalho, uma vez que as escolas da região contam com pouca variedade de materiais didáticos concreto, especificamente nas áreas de matemática e linguagem.

O projeto está estruturado em oficinas que serão implementadas em horário livre e/ou contrário do trabalho. Serão utilizadas dinâmicas, oficinas de construção de material didático, aulas expositivas para exposição da teoria do trabalho com as pessoas com necessidades especiais.

O atendimento aos alunos será realizado em sala de aula, utilizando o material confeccionado e apoiado na teórica refletida nos encontros, que se referirão ao conteúdo a ser

aplicado em sala de aula. Pretendo a construção de pelo menos um material concreto para cada conteúdo que pode variar de jogos diversos, apresentações teatrais, murais elucidativos.

Dentre esses se destacam: jogos de memória, dominós de letras e números correspondentes aos signos de LIBRAS, dicionário em LIBRAS com as palavras utilizadas no conteúdo aprendido, história em quadrinhos, quadro para montagem de histórias seriadas, coreografias de interesse dos alunos, com criação de livros para montagem de uma pequena biblioteca em libras.

Esse material será organizado na biblioteca da escola, por assunto, e disponibilizado para os professores e alunos. O uso será por reserva através da bibliotecária, que também será capacitada para indicar o melhor material para atender a necessidade do professor.

Os recursos materiais utilizados serão adquiridos com verbas da escola ou por doações de empresas locais. O uso do material será programado de acordo com o conteúdo a ser aplicado, seguindo o plano de aula do professor que montará o seu próprio cronograma. As atividades do projeto acontecerão na própria escola uma vez por semana. Para isso serão utilizadas as salas de aula, a biblioteca e a sala de vídeo, com as devidas permissões.

## RESULTADOS ESPERADOS

Espera-se, com este trabalho, maior envolvimento dos profissionais de educação inclusiva e no que diz respeito aos alunos, além de uma aprendizagem satisfatória.

Num primeiro momento, este projeto pretende abranger somente a escola de trabalho uma vez que o número de alunos surdos é pequeno, mas abre-se a possibilidade de participação dos pais e de toda a comunidade escolar nas oficinas a serem realizadas.

Com o desenvolvimento do plano de ação, acredita-se que haverá uma grande mudança e esforços para um melhor atendimento dos estudantes com necessidades especiais na rede regular de ensino e que esses alunos sejam verdadeiramente incluídos mediante ações focadas na necessidade de cada um.

---

## 2.9

### ESCOLA: PRÁTICAS E POSSIBILIDADES PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

---

Aluna: Eliane Cristina de Lima Santiago

ORIENTADORES

Professora: Janine Bochi do Amaral

Tutora: Deise Cristina Garcez os Santos

A escola deve ter como princípio a ação intencional de educar, fundamentado no respeito às diferenças educacionais, no desenvolvimento da consciência, e nos preceitos de igualdade para todos. Optou-se por esse tema para também conhecer um pouco da história da educação especial no Brasil e do aprimoramento do conceito de direito relacionando a inclusão do aluno, com necessidades educacionais especiais, no sistema regular de ensino.

A inclusão escolar favorece a integração dos alunos com necessidades especiais à sociedade, expansão do atendimento na rede regular de ensino, ingresso em turmas do ensino regular sempre que possível, apoio ao sistema de ensino regular para criar as condições de integração, conscientização da comunidade escolar para a importância da presença do aluno de educação especial em escolas da rede regular de ensino, integração técnico-pedagógica entre os educadores que atuam nas salas de aulas do ensino regular e os que atendem em salas do ensino especial, integração

das equipes de planejamento da educação comum com os de educação especial, em todas as instâncias administrativas e pedagógicas do sistema educativo, além de desenvolvimento de ações integradas nas áreas de ação social, educação saúde e trabalho.

Pensar uma sociedade para todos, na qual se respeite a diversidade da raça humana, atendendo às necessidades das maiorias e minorias, é concretizar a realização da sociedade inclusiva, na qual caberá à educação a mediação desse processo.

A prática da inclusão propõe um novo modo de interação social, no qual há uma revolução de valores e atitudes que exigem mudanças na estrutura da sociedade e da própria educação escolar.

#### **OBJETIVO GERAL**

Identificar como a educação inclusiva, comprometida com a cidadania e com a formação de uma sociedade democrática e não excludente, promove o convívio das pessoas com deficiência.

#### **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Efetivar o atendimento educacional especializado;
- Buscar uma prática mais reflexiva para que a educação especial se aprimore cada vez mais por meio do atendimento especializado;
- Entender a Educação inclusiva como um movimento transformador.

#### **METODOLOGIA**

Na sala de recursos a educação assume significado amplo, não apenas aquela institucionalizada e escolar e tem como finalidade a criação de condições que facilitem a aprendizagem e liberem a capacidade de autoaprendizagem, proporcionando desenvolvimento intelectual e emocional.

O ensino é centrado no aluno e no desenvolvimento da personalidade, em seus processos de construção e organização pessoal da realidade. A sala deverá promover autonomia e respeito às condições do aluno, criando um clima que possibilite liberdade para aprender. Os conteúdos devem ser significativos, percebidos como mutáveis adaptáveis ao processo de aprendizagem, selecionados de acordo com as necessidades individuais.

A metodologia deverá utilizar da problematização como recurso pedagógico e análise de tarefa, possibilitando ao aluno o desenvolvimento de suas potencialidades. Alunos com necessidades especiais e as famílias serão os sujeitos envolvidos neste trabalho. O educando é visto como um ser integral com necessidades específicas e o trabalho se desenvolverá no sentido de atendê-las. Para isso, é necessário respeitar as experiências vividas pela criança e seus conhecimentos anteriores. Assim, o conhecimento será sistematizado em sala de aula e oficinas.

Todo o trabalho será realizado num clima agradável que privilegie a afetividade e a qualidade das relações que incidem diretamente no desenvolvimento funcional. Propõe-se um ensino centrado no desenvolvimento da criança. Algumas atividades foram pensadas para serem desenvolvidas, como: o uso do portfólio, onde a criança e a família serão o centro; uma formação e capacitação do docente envolvido no processo, a fim de uma transformação das práticas docentes, especificamente dos professores das salas regulares; sequenciamento de conteúdos e adequação aos ritmos de aprendizagem dos educandos através de metodologias diversas e motivadoras.

Com as atividades propostas, espera-se atender aos estudantes com necessidades especiais nas vizinhanças da sua residência; propiciar a ampliação do acesso desses alunos às classes comuns; propiciar aos professores da classe comum um suporte técnico; perceber que as crianças podem aprender

juntas, embora tendo objetivos e processos diferentes; levar os professores a estabelecer formas criativas de atuação com as crianças com deficiência; propiciar um atendimento integrado ao professor de classe comum.

#### **RESULTADOS ESPERADOS**

Uma proposta de educação inclusiva implica um processo, antes de tudo, de conscientização política de que todos devem ser agentes do ato educativo, independente de religião, etnia, gênero, sexualidade, etc. Incluir é, portanto, colocar valores em ação pedagógica para que se otimize a participação de todos na aprendizagem. É propiciar uma intervenção estratégica na educação, pois é uma forma de assumir o ato educativo enquanto ato político de transformação social. O processo de conscientização deve envolver alunos, professores, comunidade e sociedade.

Considera-se que todos os professores devam ser levados a assumirem a responsabilidade na formação dos propósitos e condições da escolarização de todos os alunos. O conhecimento e o aprendizado não são adquiridos somente na escola, mas também são construídos pela criança em contato com o social, dentro da família e no mundo que a cerca. A família, porém, é o primeiro vínculo da criança e é responsável por grande parte da sua educação e da sua aprendizagem.

No contexto da educação brasileira, o desafio de desenvolver sistemas educacionais inclusivos e com qualidade convive com inúmeros outros desafios igualmente significativos.

Espera-se que a criança com necessidades educacionais especiais tenha a oportunidade de desenvolver-se no convívio com as demais crianças ditas normais. Que este trabalho de acompanhamento torne acessível a socialização levando uma vida educacional totalmente integrada às necessidades de sua aprendizagem.



## **FERRAMENTAS DE APOIO AO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO ENSINO SUPERIOR**

Ana Cláudia Pavão Siluk  
Jane Dalla Corte

O trabalho especializado direcionado aos alunos com necessidades educacionais especiais requer a compreensão de uma série de conceitos e técnicas que implicam nos complexos processos de aprendizagem. Ao nos depararmos com a demanda de necessidades de aprendizagem, envolvendo ou não algum tipo de deficiência, transtornos ou altas habilidades, observamos que são muitos os fatores que devemos estar atentos para que nossa ação como educadores de uma sala de recursos multifuncional, ou de uma sala de ensino regular em qualquer nível e modalidade de ensino exige.

Foi pensando no propósito de atender as diferenças dessa demanda educativa que este capítulo foi organizado, em artigos que contemplam diferentes faces de atenção ao aluno em sua aprendizagem.

O primeiro artigo tem como objetivo descrever contribuições teóricas sobre as dificuldades de aprendizagem. São apresentados os aspectos históricos das dificuldades de aprendizagem, tipos básicos e suas características. Observa-se que são conhecimentos bastante específicos, cujos fatores intervenientes têm características dinâmicas. O conhecimento técnico e científico das dificuldades

de aprendizagem é imprescindível para a compreensão e orientação pedagógica em qualquer etapa do ciclo da vida.

O artigo sobre a saúde tem como objetivo conhecer os conceitos e representações da saúde na educação. Por meio de um estudo exploratório, realizado com professores, contatou-se que o conceito de saúde está relacionado com o cotidiano de vida das pessoas e é um processo em constante transformação. Concluiu-se que as discussões e reflexões na escola sobre os temas na área da saúde precisam ser permanentemente instigadas.

Uma visão sobre a cognição e aprendizagem das crianças através da perspectiva de seu desenvolvimento cognitivo e social é apresentada no artigo que contextualiza um cartum da Mafalda. Será analisada a cognição humana sob a perspectiva do desenvolvimento cerebral compreendendo que avanços científicos nessa área são de suma importância para o entendimento das funções superiores envolvidas no processo de aprendizagem. A partir dos aportes teóricos dos estudos vygotskyanos também é possível inferir que, ao internalizar as experiências culturais, a criança reconstrói e organiza individualmente os próprios processos mentais e através de instrumentos mediadores potencializa sua aprendizagem e seu desenvolvimento.

Em um estudo que teve como objetivo possibilitar algumas reflexões sobre a formação docente para a pedagogia hospitalar, enfatiza-se a necessidade de contemplar o ambiente hospitalar na formação de professores por meio da inserção e desenvolvimento de conteúdos que abordam as questões que fazem parte desse outro contexto de atuação do pedagogo. Assim, além de qualificar a formação docente e divulgar o ambiente hospitalar como espaço diferenciado de atuação docente, acredita-se que os serviços prestados por este profissional à sociedade serão mais bem qualificados.

Com o objetivo de socializar com os demais profissionais da área da educação a importância dos recursos pedagógicos visuais na aprendizagem do sujeito surdo, foi desenvolvido um estudo a partir das experiências visuais, desencadeadoras de questões que desafiam o processo de interação do sujeito com o mundo. As autoras destacam a importância do uso pelas crianças surdas da língua de sinais, que é considerada sua primeira língua nesse contexto. As línguas expressam a capacidade específica dos seres humanos para a linguagem, expressam as culturas, os valores e os padrões sociais de um determinado grupo social. Os surdos brasileiros usam a língua brasileira de sinais, uma língua visual-espacial que representa todas as propriedades específicas das línguas humanas. O percurso de construção desse trabalho fundamenta-se em uma investigação-ação, em um estudo empírico sobre como ocorre o processo de aprendizagem de sujeitos surdos, com a utilização de experiências visuais como instrumentos facilitadores no processo de mediação entre professor/conhecimento/aluno. As reflexões apontam para a necessidade de um redirecionamento no processo de ensino-aprendizagem dos alunos surdos, no sentido de ressignificar o sujeito, respeitando suas especificidades linguísticas e visuais, considerando importantes os recursos pedagógicos visuais para o desenvolvimento da aprendizagem pelo aluno surdo.

As habilidades sociais permeiam o universo humano e são requisitadas cotidianamente. Podem ser consideradas fundamentais em algumas profissões como é o caso da docência. O artigo com essa temática mostra que do professor é exigido diariamente o encontro com o outro e para que seu ofício seja plenamente realizado é importante que este tenha desenvolvido habilidades exigidas para o estabelecimento de boas relações interpessoais, expressividade emocional, desinibição, empatia, civilidade, comunicação e expressão,

bem como e a capacidade de trabalhar em equipe. Esse artigo discute algumas dessas habilidades sociais que são importantes no exercício da profissão docente.

O artigo sobre as tecnologias tem por objetivo discutir as formas com que podem se articular os processos de aprendizagem e inclusão com as tecnologias. O discurso sobre inclusão tem estado em discussão nos mais diversos ambientes da sociedade, pois as pessoas com necessidades especiais (PNEs) acessam cada vez mais esses ambientes. A acessibilidade trata do acesso e permanência das PNEs nesses ambientes. As instituições de ensino podem favorecer esse acesso e permanência, por meio de uma prática docente mediada a distância.

O texto seguinte, aborda as dificuldades de aprendizagem, apresenta reflexões sobre a forma de acesso e permanência de alunos com necessidades especiais na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), bem como sobre conhecimentos que fazem a diferença no processo educacional inclusivo no ensino superior de alunos com Dificuldades de Aprendizagem Específicas, mais especificamente com dislexia.

O ensaio sobre visão de desenvolvimento, a partir da história em quadrinhos “Los Valores del Siglo xxi”, aborda o desenvolvimento da linguagem e como esse processo intervém na compreensão do mundo pela criança e ainda refletir como a criação dos signos e ferramentas – mediadores internos e mediadores externos – transformam a vida do homem, sendo decisivos no desenvolvimento dos sujeitos. Por meio da fala e das ferramentas culturais o adulto vai inserindo a criança num universo que já tem sentidos e significados. A criança por sua vez irá internalizar esse modo de compreender a organização das coisas e os valores de sua sociedade. A formação do seu pensamento terá como elementos tais significados mediados na inter-

face sociocultural. Assim a cultura na qual está inserida vai forjando sua forma de agir e perceber o mundo.

O texto que segue inscreve-se nas discussões referentes à escolha profissional e o quanto ela poderá interferir na sociedade. Pressupõe-se que uma escolha alicerçada no social contribua para a formação de um sujeito que fundamente a sua ação em princípios morais e éticos. Apresenta-se brevemente as questões que estão presentes na sociedade do consumo e que influenciam na escolha profissional. A ética e a moral referem-se a preocupações que dizem respeito ao agir humano, sendo assim, quem escolhe uma profissão, filia-se a uma comunidade profissional que lhe antecede e comprehende que a escolha profissional tem a ver com o projeto de vida que está optando, com a construção do seu futuro e da sociedade. A universidade poderá ser uma das instituições formadoras, juntamente com as famílias e escolas, ao se propor a refletir sobre questões morais e éticas implicadas na escolha.

O artigo que aborda a oficina de teatro oferecida no Núcleo de Apoio a aprendizagem na Educação – Ânima, consta de uma contribuição de grande valor ao AEE, pois, por meio da dramatização, muitas questões relacionadas à aprendizagem, de fundo emocional, podem ser redimensionadas. O artigo apresenta o trabalho de uma oficina com caráter experimental e visa atingir objetivos psicoterapêuticos, por meio da vivência da linguagem teatral. Além disso, pretende permitir ao participante um trabalho sobre sua criatividade, socialização, consciência dos próprios desejos. A oficina conta com o referencial teórico do Psicodrama, da Psicologia, da Psicanálise e do Jogo Teatral. Até o momento, a oficina teve uma edição no ano de 2010 e outra em 2011. A oficina do ano de 2010 apresentou algumas dificuldades, as quais ajudaram no planejamento e elaboração da oficina para o ano de 2011. O grupo atual apresentou um retorno posi-

vo quanto às propostas de jogo teatral. Cada participante pareceu beneficiar-se dos objetivos da oficina, os quais se referem à experimentação da linguagem teatral.

O artigo que versa sobre o trabalho em grupo com estudantes tem por objetivo discutir os aspectos preponderantes da utilização de uma abordagem de grupo aplicada aos problemas de aprendizagem em estudantes do ensino superior. Por meio de um estudo bibliográfico, são apontados os principais aspectos que podem contribuir para uma ação psicopedagógica coletiva. Esses aspectos se relacionam à etapa de vida, mais precisamente às características vitais do estudante universitário que versam sobre socialização, profissionalização e características do trabalho em grupo como ação pedagógica. Concluiu-se que o trabalho em grupo é uma prática que contribui para a inclusão escolar e com a diminuição da incidência dos problemas e aprendizagem no ensino superior.

O artigo sobre acessibilidade tem como foco problematizar as ações desenvolvidas no Núcleo de Apoio a Pessoa com Deficiência e Altas Habilidades/Superdotação da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. São discutidos os subsídios teóricos que sustentam a inclusão no ensino superior e as ações do referido núcleo. Em consonância com a política de inclusão educacional, a constituição de núcleos de acessibilidade, nas instituições federais de ensino superior, favorecem práticas para a construção de uma política de acesso e permanência dos alunos e fortalecem a missão das universidades públicas.

Ao iniciar a leitura dos textos, é importante ter em mente que todos eles representam ferramentas de apoio ao trabalho pedagógico, podendo, a partir de seus contributos oferecer novas pistas para o trabalho no Atendimento Educacional Especializado.

---

### 3.1

## DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: CARACTERÍSTICAS, CAUSAS, FATORES E SINAIS DE ALERTA

---

Josiane Antoni  
Moira Poema Closs  
Suzete Benites

Aprender é o processo de assimilação de conhecimentos e vivências que inicia no nascimento e se desenvolve ao longo da vida. Esse processo envolve por si só uma diversidade de fatores que ora se relacionam ao sujeito que aprende e ora ao contexto histórico, social e cultural vivenciado por ele. Assim, estamos em constante aprendizagem, buscamos o que já sabemos para formular uma nova aprendizagem ou aperfeiçoar a que já temos. A aprendizagem ocorre de maneira pessoal, é individual, gradual. Cada sujeito aprende conforme o seu ritmo e contexto social por meio de um processo interativo em que cada nova aprendizagem reconstrói a anterior.

Nesse contexto estão presentes as dificuldades de aprendizagem que englobam um grupo heterogêneo de transtornos que se manifestam na realização de tarefas cognitivas. Segundo Polity (2001), “a dificuldade de aprendizagem tem origens, causas e desenvolvimento múltiplos, exigindo pesquisa em diversos campos do conhecimento” (p. 17). Dentro das causas e origens há diversas teorias, entre elas as teorias de cunho pessoal, como as neurológicas (herança, disfunção cerebral mínima, dano cerebral), teorias sobre déficits de processos psiconeurológicos subjacentes (perceptivos e lingüísticos) e teorias sobre atraso maturativo (divididos em neurológicos e psicológicos). As teorias de cunho integrador são baseadas em processos psicológicos subjacentes e processos da informação. Por último, e não

menos importante, encontram-se as teorias com influência do meio centradas no ambiente social e educativo.

Cabe ressaltar que as dificuldades de aprendizagem podem estar presentes em qualquer época da vida, sendo mais observados na idade escolar, pois antes desse momento não há presença de processos subjacentes. Nesse momento aparecem os sinais de alerta, que estão presentes nos campos de linguagem, memória, atenção, motricidade fina e outras funções como problemas na aquisição da noção da direita e esquerda (GARCÍA, 1998). Dentro do campo da linguagem ocorrem problemas de articulação, aquisição lenta de vocabulário e soletração pobre. No campo da memória ocorrem problemas na aprendizagem de números, alfabeto, organização e memorização de longo termo. No quesito atenção aparecem problemas relacionados à falta de persistência nas tarefas, erros por distração e fadiga mental. No campo da motricidade fina há dificuldade de aquisição de comportamentos de autonomia, instabilidade na preensão do lápis e relutância em escrever.

#### DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM E A ESCOLA: UMA RETOMADA HISTÓRICA

A temática das dificuldades de aprendizagem teve diferentes enfoques no decorrer dos anos. Seguindo uma linha cronológica, surge o enfoque orgânico que serviu como orientação a médicos, educadores entre outros profissionais na definição dos problemas de aprendizagem. A criança que não aprendia era rotulada como ‘anormal’, sendo atribuídas ao seu fracasso algumas anomalias anatomo-fisiológicas (GARCÍA, 1998).

Na década de 30 ocorreram mudanças em relação à concepção das dificuldades de aprendizagem. A criança antes designada como ‘anormal’ passa a ser considerada ‘criança

problema'. As causas ganham justificativas externas e não mais orgânicas, sendo justificadas por desajustes na família da criança (GARCÍA, 1998).

Já na década de 60, com as ideias da Escola Nova, buscava-se resposta para os problemas educacionais, deslocando-se para a criança as causas do fracasso escolar. Por sua vez, na década de 70, a responsabilidade passa a ser delegada à escola, sem descartar a criança da sua parcela de responsabilidade. Na década de 80, as dificuldades de aprendizagem das crianças pobres são relacionadas à sua condição de vida. Ainda vale ressaltar que a escola pública volta seu ensino para alunos de classe média.

Atualmente o enfoque em torno das dificuldades de aprendizagem volta-se para a realidade político-social. A avaliação mantém como instrumento de legitimação do fracasso escolar e o tratamento às crianças pobres permanece, por parte de muitas escolas, como discriminador resultando em fracasso escolar (GARCÍA, 1998).

Por este viés histórico percebe-se o papel do professor dentro da construção histórica em torno das concepções das dificuldades de aprendizagem. Sobre esse papel e suas concepções em torno do desempenho do discente, Carvalho (2000) refere que a expectativa do professor no início do ano letivo é sempre ter alunos interessados e que consigam seguir as regras de sala de aula, que saibam utilizar os materiais escolares. Percebe-se a idealização do professor em torno dos seus alunos e a expectativa construída baseada em alunos modelos. Nesse caso, quando os alunos não alcançam as expectativas construídas pelo professor ocorre a chamada "rotulação". Aquino (1999) explica que

[...] são as circunstâncias escolares e não familiares que determinam o bom aproveitamento do aluno, mesmo que ele venha de uma família não estruturada. Os problemas

escolares são de ordem escolar [...]. Se a criança chega à escola, em qualquer circunstância, tem plenas condições de alcançar o sucesso pedagógico (s/p).

Assim, o papel do professor, como organizador da prática pedagógica, ganha relevância, uma vez que a dificuldade de aprendizagem passa a ser de ordem escolar e não mais orgânica ou de designação familiar. O professor passa a ter a responsabilidade de conhecer, entender e buscar estudos que o aportem teoricamente sobre as dificuldades de aprendizagem para intervir pedagogicamente junto a esses discentes.

#### **TIPOS BÁSICOS DE DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM**

A conceituação de dificuldades de aprendizagem abrange atrasos no desempenho escolar por falta de interesse, perturbação emocional, inadequação metodológica ou mudança do padrão de existência da escola. Ainda no processo de dificuldades de aprendizagem aparecem sintomas como baixo rendimento escolar em decorrência de fatores isolados ou em interação.

Segundo Sisto, Oliveira e Fini (2000), a dificuldade de aprendizagem engloba um grupo heterogêneo de alterações que se manifestam em dificuldades em tarefas cognitivas. Essas dificuldades podem ocorrer em pessoas sem problemas visuais, auditivos ou motores. Geralmente estão relacionadas a problemas de comunicação, atenção, memória, raciocínio, entre outros, ou se manifestam concomitantemente a eles. Cabe ressaltar que podem ocorrer dificuldades momentâneas ou de áreas específicas, abrangendo várias áreas do conhecimento.

Dentre as dificuldades de aprendizagem encontram-se a dislexia, a discalculia, a dislalia, a disartria, a disgrafia, a disortografia e o transtorno de déficit de atenção com hiperatividade.

A dislexia caracteriza-se por ser uma falta de habilidade na linguagem que se reflete na leitura (ASSOCIAÇÃO Brasileira de Dislexia, 2011). Além disso, configura-se como uma alteração na área da leitura, escrita e soletração.

Segundo Estil (2011), como sinais de alerta, a dislexia apresenta a demora nas aquisições e desenvolvimento da linguagem oral; dificuldades de expressão e compreensão; alterações persistentes na fala; copia e escrita de números e letras inadequadamente; dificuldade para organizar-se no tempo, reconhecer as horas, dias da semana e meses do ano; dificuldades para organizar sequências espaciais e temporais, ordenar as letras do alfabeto, sílabas em palavras longas, sequências de fatos; pouco tempo de atenção nas atividades, ainda que sejam muito interessantes; dificuldade em memorizar fatos recentes – números de telefones e recados, por exemplo, severas dificuldades para organizar a agenda escolar ou da rotina diária; dificuldade em participar de brincadeiras coletivas e pouco interesse em livros impressos.

A dislexia apresenta-se em três tipos: auditiva, visual e a combinação das duas. Dentre esses tipos de dislexia, explicitaremos os dois primeiros, ficando a cargo de compreensão do último tipo a combinação de características das dislexias explicitadas. A dislexia auditiva apresenta como características o atraso da linguagem, deficiências na fala, erros na leitura por problemas nas correspondências grafema-fonema, erros na escrita por problemas nas correspondências fonema-grafema e Quociente Intelectual (QI) Verbal mais baixo que o de Realização. Por sua vez a dislexia visual apresenta como principais características problemas de orientação direito-esquerda, disgrafia ou fraca qualidade da letra, erros de leitura que implicam aspectos visuais, como a inversão de letras, por exemplo: p e q. Além disso, apresentam-se como características da

dislexia visual os erros ortográficos e o QI de Realização inferior ao Verbal (GARCÍA, 1998, ESTIL, 2011).

Outro tipo básico de dificuldade de aprendizagem é a disgrafia que apresenta algumas características que a identificam. Como característica está a letra feia, que se remete a incapacidade de recordar a grafia da letra. Segundo Ciasca (2004, p. 60) disgrafia “geralmente designa alterações quanto à caligrafia, à capacidade de realizar cópia, ou capacidade para realizar sequência de letras em palavras comuns”.

Dentre as características da disgrafia estão a lentidão na escrita, letra ilegível, escrita desorganizada, traços irregulares, desorganização geral na folha por não possuir orientação espacial e desorganização do texto, das letras e das formas. Há também a característica em que o espaço que se dá entre as linhas, palavras e letras são irregulares.

Outra dificuldade de aprendizagem é a disortografia, que se caracteriza, pela incapacidade de estruturar gramaticalmente a linguagem. Essa dificuldade pode manifestar-se no desconhecimento ou negligência das regras gramaticais, específicas por troca de fonemas na escrita, junção (aglutinação) ou separação indevida das palavras, confusão de sílabas, omissões de letras e inversões. Além disso, dificuldades em perceber as sinalizações gráficas como parágrafos, acentuação e pontuação. O sujeito que apresenta esse tipo de dificuldade de aprendizagem demonstra desinteresse pela escrita, talvez associado ao grande número de erros que comete (ASSOCIAÇÃO Portuguesa de Pessoas com Dificuldades de Aprendizagem Específicas, 2011).

A discalculia, por sua vez, é a dificuldade específica que afeta os processos relacionados com as habilidades matemáticas. Cabe ressaltar que existem diferentes tipos de discalculia, tornando-se fundamental analisar o perfil neuropsicológico e cognitivo, no sentido de identificar as principais dificuldades

na noção de número, na realização de operações e na resolução de problemas. A discalculia pode ser classificada em seis subtipos: Discalculia Verbal – dificuldade para nomear as quantidades matemáticas, os números, os termos, os símbolos e as relações; Discalculia Practognóstica – dificuldade para enumerar, comparar e manipular objetos reais ou em imagens matematicamente; Discalculia Léxica – dificuldades na leitura de símbolos matemáticos; Discalculia Gráfica - dificuldades na escrita de símbolos matemáticos; Discalculia Ideognóstica – dificuldades em fazer operações mentais e na compreensão de conceitos matemáticos; Discalculia Operacional – dificuldades na execução de operações e cálculos numéricos (GARCÍA, 1998).

A dislalia, outro tipo de dificuldade de aprendizagem, apresenta características como má pronúncia das palavras, os sintomas consistem em omissão, substituição ou deformação dos fonemas (ZORZI, 1999; MOTA, 2001).

Essa dificuldade acontece quando o indivíduo deixa de pronunciar algum fonema da palavra ou realiza transposições na ordem de apresentação dos fonemas e, por fim, acréscimos de sons. Há também a característica de falha na emissão das palavras, que pode ocorrer em nível de fonemas ou de sílabas. Cabe ressaltar que a palavra do sujeito dislálico é fluida, embora possa ser até ininteligível, podendo o desenvolvimento da linguagem ser normal ou levemente retardado. Torna-se relevante trazer que a pronúncia das vogais e dos ditongos costuma ser correta, bem como a habilidade para imitar sons (ZORZI, 1999; MOTA, 2001).

Dentro dessas dificuldades de aprendizagem, a disartria se caracteriza pela dificuldade de articular as palavras. A fonação que é afetada, pois não há sincronia com a respiração. Ocorre uma diminuição na velocidade da fala e uma alteração no tônus dos lábios e da língua, podendo estar hipotônicos

ou hipertônicos. Ainda há sinais anormais nas funções neuro-vegetativas como sucção, mastigação, deglutição, respiração e fala. A soma desses fatores influencia em dificuldade na escrita e leitura (ZORZI, 1999; MOTA, 2001).

Por último, temos como dificuldade de aprendizagem o transtorno de déficit de atenção com hiperatividade (TDAH). Este é um transtorno neurobiológico, de causas genéticas, que aparece na infância e frequentemente acompanha o indivíduo por toda a sua vida. Caracteriza-se por sintomas de desatenção, inquietude e impulsividade.

Segundo Benczik (2000), o TDAH, na infância, associa-se a dificuldades na escola e no relacionamento com demais crianças, pais e professores. As crianças são desatentas e possuem dificuldades em se concentrar e estabelecer regras e limites. Diante dessas características torna-se necessário, orientar aluno, família e professor, para que juntos possam buscar orientações para lidar com alunos e filhos, que apresentam dificuldades, buscando a intervenção de um profissional especializado.

## CONCLUSÃO

As contribuições teóricas apresentadas visaram ao conhecimento técnico e científico das dificuldades de aprendizagem. Torna-se cada vez mais relevante o conhecimento das dificuldades de aprendizagem, seus tipos e suas características por parte dos professores e pais. A melhor compreensão e olhar atento, voltado ao sujeito, permitem um trabalho de intervenção mais significativo no processo escolar.

A escola, como parte integrante da sociedade, possui um papel social na formação dos sujeitos, buscando caminhos pedagógicos para a permanência deles no âmbito escolar de maneira satisfatória. Além disso, a formação nos cursos

de licenciatura deve buscar cada vez mais um aprofundamento teórico e prático sobre as questões que envolvem as dificuldades de aprendizagem, preparando-se assim para o contexto no qual estarão inseridos.

## REFERÊNCIAS

**ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DISLEXIA.** Disponível em: <<http://www.dislexia.org.br/>>. Acesso em: 20 out. 2011.

**ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DE DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM ESPECÍFICAS.** Disponível em: <<http://www.appdae.net/>>. Acesso em: 20 out. 2011.

**AQUINO, J. G. (Org.).** **Autoridade e autonomia na escola.** São Paulo: Summus, 1999.

**BENCZIK, Edyleine Bellini Peroni.** **Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade:** atualização diagnóstica e terapêutica: características, avaliação, diagnóstico e tratamento: um guia de orientação para profissionais. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

**CARVALHO, A. M. P. de.** Baixo Rendimento escolar: uma visão do professor. In: **FUNAYAMA, C. A. (Org.).** **Problemas de aprendizagem:** enfoque multidisciplinar. Campinas: Alínea, 2000.

**CIASCA, S. M. (Org.).** **Distúrbios de aprendizagem:** proposta de avaliação interdisciplinar São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

**ESTIL, C. A.** **Dislexia:** as muitas faces de um problema de linguagem. Disponível em:<<http://www.andislexia.org.br/artigo-AND-1.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2011.

**GARCÍA, J. N.** **Manual de dificuldades de aprendizagem.** Porto Alegre: ArtMed, 1998.

MOTA, H. B. **Terapia fonoaudiológica para os desvios fono-  
lógicos.** Rio de Janeiro: Revinter, 2001.

POLITY, Elisabeth. **Dificuldade de aprendizagem e família:  
construindo novas narrativas.** São Paulo: Votor, 2001.

SISTO, Fermino Fernandes; OLIVEIRA, Gislene Campos; FINI,  
Lucia (Orgs.). **Leitura de Psicologia para formação de pro-  
fessores.** Petrópolis: Vozes, 2000.

ZORZI, Jaime Luiz. **A intervenção fonoaudiológica nas altera-  
ções da linguagem.** Rio de Janeiro: Revinter, 1999.

---

**3.2**  
**SAÚDE E EDUCAÇÃO: IMPLICAÇÕES**  
**EDUCACIONAIS DO CONCEITO DE SAÚDE**

---

Janice Bittencourt Facco  
Rosiane Filipin Rangel  
Sílvia Maria de Oliveira Pavão

Indiscutivelmente, acredita-se que saúde é um tema importante na sociedade e que necessita, gradualmente, ser debatido e problematizado nos diferentes cenários sociais.

Nesse sentido, entende-se que saúde está interligada ao processo educativo que acontece no espaço escolar, todavia os conteúdos a serem desenvolvidos nesse espaço, tendo como objetivo um viver mais saudável, individual e coletivo, precisam de uma atuação interdisciplinar entre os profissionais da saúde e educação (COSTENARO et al., 2011).

Com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCVNS (BRASIL, 1998) a interdisciplinaridade vem ocupando cada vez mais o espaço das salas de aula, aproximando os alunos das reais necessidades vividas por eles, não só no ambiente

escolar, mas também, e principalmente, fora dele. Esse tipo de abordagem é uma condição para a melhoria do ensino e aprendizagem, por romper com a modalidade de ensino fragmentado, ou seja, a tradicional separação dos conteúdos por disciplinas, o que dificulta a interlocução entre as mesmas. Com a melhoria na qualidade de ensino, há uma repercussão na qualidade de vida do aluno “uma vez que possibilita uma visão global do mundo e de si mesmo” (LUCK, 2000, p. 71).

Compreende-se que a temática da saúde deve permear todo o processo de formação escolar como um “conteúdo transversal”, conforme proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998, p. 25), todavia questiona-se: o que é saúde? Como os professores e estudantes, atores principais no cenário escolar percebem a saúde?

Para balizar essa discussão se recorreu, intencionalmente, ao conceito de saúde apresentado pela Organização Mundial da Saúde (oms), em 7 de Abril de 1948, que define essa como “estado de completo bem-estar físico, mental e social e não apenas ausência de doença ou enfermidade”. Dado o ano em que foi exposto esse conceito, discutimos o que daquele período aos dias de hoje se avançou, ou se experimentou realmente quanto saúde. O conceito traz noções amplas, e com sentidos abrangentes, e talvez se possa aludir que também tem um sentido atual de saúde. A partir desse conceito percebe-se a necessidade de ampliar as discussões sobre essa temática, pois de acordo com Segre e Ferraz (1997) o sentido proposto pela oms à saúde não é condizente com a realidade da sociedade atual.

Diante do exposto, o presente estudo tem como objetivo conhecer os conceitos e representações da saúde na educação, tem relevância educacional, pois é com tais representações e conceitos que professores e estudantes

passam a atuar no âmbito educativo e podem influenciar outras pessoas que convivem, tornando uma consequência social e coletiva.

#### DA PRÁTICA PEDAGÓGICA AO CONCEITO REAL DE SAÚDE: A PERCEPÇÃO DE PROFESSORAS

Em estudo do tipo qualitativo exploratório, realizado com 15 professoras com idade entre 22 e 33 anos que frequentaram um curso de formação na modalidade aperfeiçoamento, utilizou-se um instrumento de coleta de dados do tipo questionário, tendo em vista o conhecimento do conceito e representação da saúde no contexto escolar dessas professoras. Baseado na prática pedagógica dessas professoras, foi questionado sobre o conceito pessoal de saúde. Os dados coletados foram organizados em duas grandes categorias: saúde/transformação e saúde/corpo e mente.

Na primeira categoria observou-se que os professores conceituam a saúde como algo em transformação, dinâmico e em movimento. São elencados fatores que contribuem para o sujeito ter ou não saúde que muitas vezes independem do próprio sujeito.

Na segunda categoria está um conceito que parece ser mais estanque, baseado em um fator localizado exclusivamente na condição do sujeito em relação a ele mesmo, a qual foi denominada de Saúde: corpo e mente.

O Conceito de bem-estar aparece na maioria das respostas dos professores, em seus conceitos de saúde, como pode ser observado na Figura 1. Esse resultado vem ao encontro do conceito de saúde proposto pela OMS, todavia Segre e Ferraz (1997) ao aludir que esse é utópico, questionam se é possível o ‘perfeito bem-estar’?

SAÚDE: TRANSFORMAÇÃO	SAÚDE: CORPO MENTE
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bem-estar pessoal e está em constante mudança;</li> <li>• Estado de “bem-estar” subjetivo e amplo, relacionado a aspectos físicos, psicológicos e mentais,</li> <li>• Saúde: série de fatores, entre eles estar bem consigo mesmo, estar trabalhando, estudando, produzindo seus conhecimentos. Para o indivíduo, estar bem precisa ter objetivos em sua vida. Ter uma qualidade de vida. Como por exemplo, ter amigos, ter relacionamento saudável com a sua família. Ter momentos, agradáveis, ou seja, o indivíduo fazer coisas, que goste assistir filme, passear.</li> <li>• O conceito de saúde está em constante transformação, pois não se trata de um conceito simples e completo, é um tanto complexo. Pois além do bem-estar físico e mental é necessário considerar o estado de espirito do sujeito, que pode variar conforme a rotina diária.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Saúde é o bem-estar neurológico, físico, dentre outros, mas é um complexo, mas primeiro de tudo é isso.</li> <li>• Saúde é o bem-estar, um bem-estar físico, social, emocional, enfim, estar bem consigo mesma.</li> <li>• É o bem-estar físico e emocional;</li> <li>• É estar com a saúde boa e estar bem com o próprio corpo e mente.</li> <li>• Estado de bem-estar biopsicossocial e espiritual.</li> <li>• Saúde é um conjunto de alimentação, higiene e acho que o psicológico tem que estar bem;</li> <li>• Seguir uma boa alimentação, bem-estar.</li> <li>• Saúde é se conhecer, não necessariamente quando nos sentimos bem nosso corpo precisa dar avisos e quando der esses avisos, é importante prestar atenção aos sinais, pois isso indica que algo na saúde pode estar errado.</li> </ul>

Figura 1 – Conceito de saúde. Santa Maria, RS, 2011.

É possível associar os conceitos de saúde apresentados pelos professores com a prática do autocuidado, pois esses, ao serem questionados quanto ao cuidado com a saúde, remeteram suas respostas à higiene geral, do corpo e do ambiente. Um dos professores escreveu: “*a maior parte da nossa saúde encontra-se na higiene, lavando os alimentos até a higienização de utensílios, mantendo nossos ambientes limpos, higienizando também banheiros, onde creio que há inúmeros tipos de bactérias*”.

Outro tipo de cuidado associado à saúde indica a boa alimentação como o principal, seguido de atividades físicas, de uma boa noite de sono e de exames médicos periódicos. Ainda apareceu a saúde, relacionada à estima “*procuro estar bem comigo mesma, cuidando sempre do meu estado de espírito e de minha autoestima, sempre realizando atividades que me trazem satisfação*”.

Além disso, dentre as 15 professoras que fizeram parte do estudo, apenas uma escreveu que o “*convívio com grupos sociais-família e amigos*” contribui para o cuidado com a saúde. Isso remete à compreensão de que a saúde ainda é vista como um cuidado localizado no sujeito e no seu ambiente imediato. Quando apenas uma das professoras estende o conceito de saúde as relações humanas, e cujo entendimento permite avançar nos significados, sentidos e práticas de saúde que são efetuados pela população em geral, nos permitimos projetar esse dado em muitos outros contextos.

O completo conceito e prática de saúde e autocuidado, implica necessariamente na ação de um sujeito com outros sujeitos. A prática efetiva da interação social deve ocorrer para que mais e melhores estados de saúde e autocuidado sejam alcançados pela população em geral.

Por ser a escola o organismo vivo e ativo na sociedade, responsável pela promoção de práticas saudáveis, é na

escola o primeiro lócus de experiência, onde os sujeitos reproduzirão seus valores.

Destaca-se a importância dos professores terem suas concepções de saúde bem definidas, visto que esses são disseminadores de informações e aqueles que recebem essas informações também irão disseminar de acordo, na maioria das vezes, com aquilo que aprenderam na escola.

#### **CUIDADOS E CONHECIMENTOS SOBRE SAÚDE ESSENCIAIS AO PROFESSOR QUE ATUA EM DIFERENTES NÍVEIS E MODALIDADES DE ENSINO**

No cenário educacional existem diversos cuidados e saberes essenciais que o professor deve ter conhecimento para conseguir enfrentar os desafios que surgem no cotidiano do espaço escolar. Diante disso, foram selecionados temas básicos relacionados à saúde, com a finalidade de conhecer quais desses são considerados pelos professores como os mais importantes a serem debatidos no ambiente da escola. Destaca-se que os temas foram selecionados com base na literatura da área (PEREIRA et al., 2009).

Os temas foram apresentados aos professores em ordem alfabética, quais sejam: HIV/AIDS; Doenças sexualmente transmissíveis; Curativos e Tipos de necessidades educacionais especiais; Depressão; Drogas; Primeiros socorros; Sexualidade; Tipos de deficiências; Transtornos Globais do Desenvolvimento.

Cada um dos temas apresentados tem importância e aprofundamento teórico de acordo com o contexto o qual estão inseridos. Far-se-á uma breve descrição conceitual de cada um deles visando à compreensão do sentido que eles possam ter no âmbito educacional, e que por isso justificaram a escolha de serem apresentados aos professores que participaram desse estudo.

As doenças sexualmente transmissíveis são consideradas um dos grandes problemas de saúde pública, dentre elas destaca-se a Síndrome da Imunodeficiência Adquirida/AIDS. Estima-se que atualmente a incidência de pessoas infectadas no mundo pelo HIV/AIDS seja de: “34,4 milhões de pessoas [...] e tem sido verificado um aumento significativo da taxa de incidência desta infecção, na faixa populacional situada acima dos 50 anos” (PEREIRA; BORGES, 2010, p. 721). Cabe ressaltar que inúmeros fatores favorecem para esse aumento do número de pessoas infectadas pelo HIV, dentre eles destaca-se: as relações sexuais sem camisinha, a variabilidade de parceiros, ou ainda “os preconceitos sociais, o baixo nível de escolaridade e o crescente aumento do uso de drogas entre os idosos” (ibid, 2010, p. 724).

A sexualidade é uma condição da existência humana, “presente em todas as fases da vida” (PEREIRA et al., 2009, p. 33), sendo assim, independente do comprometimento físico, mental e motor o ser humano tem presente a sexualidade estando, de certo modo, vulnerável a essas doenças sexualmente transmissíveis. No entanto, quando se trata de pessoa com necessidades educacionais especiais aquelas cujas necessidades se originam em função dos tipos de deficiência (visual, auditiva, intelectual, física) ou provenientes de dificuldades aprendizagem (MEC, 1994), essa condição humana é vista por dois vieses: primeiro que são sujeitos “assexuados” e o segundo que são sujeitos que apresentam uma “sexualidade selvagem”, todavia em ambos os pontos de vista há uma negação da sexualidade nesses indivíduos (MAIA, 2006, p. 98).

A partir do exposto, denota-se a importância de discutir sobre essas temáticas, tendo em vista a construção de conhecimentos e saberes a partir de informações corretas, e concomitantemente abrindo espaço para o rompimento

dessa visão errônea em relação à sexualidade das pessoas com necessidades educacionais especiais.

Já a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), aponta que os alunos com necessidades educacionais especiais passaram a fazer parte do cenário educacional enfatizando inúmeras mudanças no contexto escolar, a fim de que a escola consiga atender a diversidade do seu alunado. Diante disso, há grande incidência de discussões sobre tipos de deficiência, necessidades educacionais especiais e certas síndromes, principalmente as relacionadas aos Transtornos Globais do Desenvolvimento, que se caracterizam por “um comprometimento grave e global em diversas áreas do desenvolvimento”, tais como: interação social, comunicação e comportamentos restritos, repetitivos e estereotipados, englobando o Transtorno Autista, Transtorno de Rett, Transtorno Desintegrativo da Infância, Transtorno de Asperger e o Transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação (DSM-IV. TR, 2002, p. 98).

Também, dentre os saberes que transcorre o cenário educacional está o conhecimento relacionado aos primeiros socorros e curativos, importante para que pessoas envolvidas no cenário educacional, ao defrontar-se com alguma fatalidade, consigam desempenhar as medidas corretas, evitando colocar em risco à vida ou a saúde do indivíduo no qual está realizando estes procedimentos (CODPPS, 2007).

Outro fator que vem acometendo a saúde dos jovens e adolescente é a depressão. Esta “trata-se de um distúrbio que sofre a influência de variáveis biológicas, psicológicas e sociais e que se manifesta por meio de sintomas emocionais, como desânimo, baixa autoestima e desinteresse” (AGLIO; HUTZ, 2004, p. 351).

Os professores foram questionados sobre a importância dos conhecimentos de saúde, essenciais para a atuação do-

cente e apontaram alguns desses por ordem de relevância. Constatou-se que os professores participantes do estudo entendem que saúde é um tema a ser discutido no espaço escolar. Um dos professores sumariza as ideias do grupo com sua resposta: “*Considero fundamental trabalhar questões de saúde na educação, porque as crianças precisam apreender e conhecer desde cedo sobre diversos assuntos. As temáticas a serem abordadas são diversas, entre elas sexualidade, drogas, gravidez, desenvolvimento humano, resiliência, preconceito*”. Outros temas são citados por grande parte desses professores, tais como: “sexualidade”, “saneamento”, “higiene”, “autoconhecimento do corpo”, “DST’s”, “Alimentação”, “AIDS”, “primeiros socorros”, “depressão”, “mal estar docente”, “tipos de deficiências”, “acessibilidade” e “como trabalhar quando nos deparamos com uma criança com dificuldades especiais”.

Compreende-se, então, que há uma gama expressiva de temáticas que perpassam a comunidade escolar e que o professor necessita conhecer para obter êxito frente aos desafios que surgem no cenário educacional. Diante disso, os professores enumeraram por ordem de importância alguns desses conhecimentos que consideram essenciais, como mostra na Figura 2:

TEMAS POR ORDEM DE IMPORTÂNCIA
1º Primeiros socorros
2º Curativos e Tipos de necessidades educacionais especiais
3º Tipos de deficiência
4º AIDS e Doenças sexualmente transmissíveis
5º Drogas
6º Sexualidade
7º Doenças sexualmente transmissíveis
8º AIDS
9º Depressão
10º Transtornos Globais do Desenvolvimento

Figura 2 – Temas de saúde na escola. Santa Maria, RS, 2011.

Possivelmente vários são os temas pertinentes ao cenário educacional que merecem destaque e discussão. Muitos desses temas que interessam à formação geral do cidadão foram e vem sendo incluídos nos currículos educacionais, quer seja no currículo formal (aquele que está prescrito) ou no currículo oculto (que perpassa os discursos dos sujeitos em ação educativa, mas que não estão escritos).

As disciplinas que compõe o currículo são logicamente estruturadas com base em um saber definido pela área de conhecimento. Saviani (2000) entende que é preciso que o professor capte a estrutura da disciplina para poder orientar os alunos. Desse modo, para a mesma autora, a elaboração de propostas curriculares exige: “captação da ‘espinha dorsal’ de cada disciplina [...], compreensão dos processos de assimilação/apropriação do conhecimento, domínio [...] da ação mediadora entre conhecimento e sua assimilação/apropriação” (SAVIANI, 2000, p. 9).

Entretanto, mais importante que compreender a estrutura de cada disciplina e incluir temas específicos nelas, embora eles sejam o princípio orientador da ação que leva a construção do conhecimento pelo sujeito, é a maneira como esses temas são tratados. Perrenoud (2008, p. 30) enfatiza que a reflexão sobre os temas tratados são essenciais para a aprendizagem, ou para a construção do conhecimento “a prática reflexiva pode ser entendida, no sentido comum da palavra, como a reflexão acerca da situação, dos objetivos, dos meios, do lugar, das operações envolvidas”. A reflexão sobre a escolha dos temas e a forma como eles podem ser inseridos no discurso da aula podem ser as chaves para impulsionar novos processos de cuidado com a saúde.

## CONCLUSÃO

Discutir sobre saúde na escola é uma ação que proporciona melhora na qualidade de vida. A escola faz parte da vida das pessoas e, por consequência, incluir essas questões que promovem a saúde e previnem doenças contribui para que os conceitos e representações de saúde passem a ser vividos de modo real e significativo ao processo de aprendizagem das pessoas que passam pela escola, e ali vivenciam experiências que farão parte da construção de novos saberes em constante transformação.

Saúde é um processo singular e, quando se almeja a promoção da saúde, é necessário buscar conhecimentos que instiguem novos sentidos e novas práticas de cuidado com a vida. Da mesma forma, trabalhar a saúde na escola requer um olhar interdisciplinar, ou seja, profissionais da saúde e educação refletindo e agindo em busca de um viver mais saudável para si e para aqueles que estão recebendo o cuidado.

Espera-se que novas discussões, reflexões e inquietações surjam, para que as questões de saúde permeiem as ações do cotidiano dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

AGLIO, D. D. D; HUTZ, c. s. Depressão e desempenho escolar em crianças e adolescentes institucionalizados. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 2004, v.17, n.3, p. 341-50. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/prc/v17n3/a08v17n3.pdf>>. Acesso em: 2 set. 2011.

BELISÁRIO FILHO, José Ferreira. **A Educação especial na perspectiva da inclusão escolar:** transtornos globais do desen-

volvimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010. Disponível em: <<http://dc265.4shared.com/doc/VxtJZVU2/preview.html>>. Acesso em: 15 jul. 2011.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais; Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. In: Secretaria de Educação Especial/Ministério da Educação. **Inclusão**: Revista da Educação Especial, v. 4, n. 1. Brasília, MEC/SEESP, 2008.

CODEPPS. Coordenação de Desenvolvimento de Programas e Políticas de Saúde. São Paulo, SP. **Manual de prevenção de acidentes e primeiros socorros nas escolas/Secretaria da Saúde**. 2007. 129p. Disponível em: <[http://ww2.prefeitura.sp.gov.br/arquivos/secretarias/saude/crianca/0005/Manual\\_Prev\\_Acid\\_PrimSocorro.pdf](http://ww2.prefeitura.sp.gov.br/arquivos/secretarias/saude/crianca/0005/Manual_Prev_Acid_PrimSocorro.pdf)>. Acesso em: 21 jun. 2011.

COSTENARO, Regina Gema Santini et al. A Universidade vai à Escola: Aproximações e Interfaces entre os campos da Educação e da Saúde. **Rev enferm UFPE**, v. 5, n. 4, p. 982-89, jun., 2011.

DSM-IV-TR- **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. 4. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LUCK, Heloísa. **Pedagogia interdisciplinar**: fundamentos teórico-metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2000.

MAIA, A.C.B. **Sexualidade e deficiência**. São Paulo: UNESP, 2006.

MEC. **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2011.

PEREIRA, A. D. A. et al. Escola: lugar de aprender a cuidar da saúde. In: PEREIRA, Adriana Dall'Asta (Orgs.). **Interfaces da educação para a saúde na escola**. Santa Maria: Centro Universitário Franciscano, 2009.

PEREIRA, G. S; BORGES, C. I. Conhecimento sobre HIV/AIDS de participantes de um grupo de idosos, em Anápolis-Goiás. **Esc Anna Nery** (impr.), v. 14, n. 4, p.720-725, out./dez., 2010. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/ean/v14n4/v14n4a10.pdf> >. Acesso em: 11 set. 2011.

PERRENOUD, Philippe. **A prática no ofício de professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática**: problemas da unidade conteúdo. 3. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2000. (Coleção Educação Contemporânea).

SEGRE, Marco; FERRAZ, Flávio Carvalho. O conceito de saúde. **Rev. Saúde Pública**, v. 31 538, n. 5, p. 538-42, 1997.

---

### 3.3

## CONTEXTUALIZANDO A APRENDIZAGEM DA MAFALDA: UMA VISÃO VYGOTSKYANA

---

Alana Claudia Mohr  
Katiusce Giacomelli Tambara

### COGNIÇÃO E APRENDIZAGEM

A proposta do presente artigo é discutir questões referentes à cognição e aprendizagem das crianças através da perspectiva de seu desenvolvimento cognitivo e social. Por meio da análise de uma tira de histórias em quadrinhos será feita uma discussão teórica considerando os elementos encontrados no texto que suscitam questões importantes de serem abordadas.

A partir da perspectiva de Perez-Gomez (2001), a escola é um espaço de entrecruzamento de cultura e são essas diferentes culturas que se imbricam no espaço escolar e impregnam o sentido dos intercâmbios e o valor das transações em meio às quais se desenvolve a construção de significados de cada indivíduo.

Ainda para o autor, a cultura pode ser definida como um conjunto de significados, expectativas e comportamentos compartilhados por um determinado grupo social, o qual facilita, ordena, limita e potencializa as produções simbólicas, materiais e as realizações individuais e coletivas. Nesse caso todo indivíduo ao nascer está inserido em um meio social culturalmente instituído fazendo a escola parte desse contexto.

Embora a escola não seja o único espaço onde as aprendizagens ocorrem, é sem dúvida um espaço privilegiado de estímulos que possibilitam o trânsito de novos saberes, pois é justamente nesse espaço que a criança entra em contato com diferentes ferramentas que proporcionam um avanço

significativo em seu desenvolvimento e em sua aprendizagem.

As histórias em quadrinhos se constituem como uma das ferramentas que a escola dispõe para trabalhar o processo de aprendizagem de maneira lúdica e divertida. As mesmas trazem em seu contexto situações que podem divertir e estimular a imaginação e a criatividade, além de no seu texto trazerem histórias que promovem discussões de valores, amizade, política, entre outros, sem o cunho pesado que muitas vezes está presente em outras formas de atividade.

Para muitos autores (VERGUEIRO, 2004, EISNER, 1989, FERRAZ; FUSARI, 1993) as histórias em quadrinhos são uma literatura disponível a qualquer pessoa. Pode-se observar que até mesmo quem não sabe ler tem condições de, através das representações contidas nos desenhos, compreender a história e interpretar de uma maneira individual.

Assim, mesmo sem saber ler, uma criança consegue estabelecer relações com os quadrinhos e desenhos e dessa forma, apropriar-se das ideias principais.

Este artigo não analisará as histórias em quadrinhos pelo seu contexto, pela sua forma, pela interpretação política ou social, pelos seus textos ou discursos. O foco da proposta do presente estudo é discuti-las sobre o olhar das questões relacionadas à cognição humana e como nesse sentido algumas histórias podem ser compreendidas.

Por cognição, Fonseca (2002, p. 18) define:

[...] a cognição é, antes de mais nada, uma complexidade altamente organizada, ou seja, uma imbricação de ações, interações e retroações, para além de se prefigurar como um sistema organizado de componentes interactivos, que nenhum computador, por mais sofisticado que se conceba pode medir ou mesmo discernir. Os componentes e os processos desta teia emaranhada que é a cognição continuarão a preocupar a mente humana ainda por muitas décadas.

Dessa forma, é possível perceber a complexidade das conexões da mente e como os processos de desenvolvimento e aprendizagem são sempre alvo de estudos e discussões. Estes instigam e estimulam pesquisadores, cientistas e estudiosos da área a constantemente estar pesquisando novas perspectivas de explicar a amplitude do fenômeno que é o cérebro humano e como ele assimila e interpreta novos conhecimentos.

#### CONTEXTUALIZANDO A HISTÓRIA: AFINAL DE CONTAS, QUEM É A MAFALDA?

A tira/cartum escolhida é da Mafalda, personagem criada por Quino nos anos 60. A agência de publicidade onde esse desenhista trabalhava solicitou que ele criasse uma tira cômica como pano de fundo objetivando a propaganda de uma empresa de eletrodomésticos. Entretanto, as tiras criadas por Quino<sup>1</sup> não foram aproveitadas na respectiva campanha publicitária.

Somente mais tarde o Jornal Primera Plana, do qual o desenhista participava, solicitou uma colaboração mais regular e a personagem Mafalda começa então a aparecer semanalmente no jornal.

Da Argentina para o mundo a menina criada por Quino transforma-se num sucesso estrondoso e conquista leitores no mundo todo. Mafalda é uma menina de classe média com seis anos de idade, filha única, que no decorrer da história “ganha” um irmãozinho, o que provoca nela uma série de comportamentos típicos de toda criança que começa a dividir a atenção dos pais com a chegada de um irmão. Ela vai à escola, viaja com os pais nas férias

---

<sup>1</sup> Joaquín Salvador Lavado, pintor, desenhista cartunista Argentino, criador da personagem Mafalda.

e divide sua infância com três amigos: Manolito (menino burguês, que valoriza o dinheiro), Filipe (sonhador tranquilo) e Suzanita (a menina que deseja o amor maternal).

A personagem é considerada como “contestadora” porque seus diálogos mostram que ela é uma criança com preocupações de adulto, questionando o mundo e a sociedade que habita. Tem ideias confusas sobre política, não consegue entender o porquê das guerras, porque existem pessoas pobres, ela até não comprehende o porquê desses fatos, mas tem certeza de que não está satisfeita com isso.

Em 1973 Mafalda se despede oficialmente, pois Quino afirma que seu repertório de ideias tinha se esgotado e para não se tornar repetitivo o melhor caminho era encerrar a produção de novas histórias. Passaram-se mais de 30 anos e a personagem continua sendo lida no mundo todo e com comunidades no Orkut<sup>2</sup> com muitos seguidores.

O referido estudo não tem o intuito de analisar o perfil contestador da personagem, bem como seus questionamentos a respeito do mundo, mas sim os fatores significativos que perpassam pelas questões de aprendizagem, cognição e desenvolvimento que ora serão discutidas a partir de uma tira que reporta a esta questão.

#### **COMPREENSÃO DA COGNIÇÃO HUMANA: ASPECTOS LIGADOS AO DESENVOLVIMENTO CEREBRAL**

Em uma tira de Quino<sup>3</sup>, ele apresenta a Mafalda com uma fita métrica em torno da cabeça, depois vendo a suposta medida na fita ela reflete sobre a possibilidade de ali caber tudo que vão “meter” na cabeça dela.

---

<sup>2</sup> Site de rede social na internet.

<sup>3</sup> Tira esta presente no livro de Quino, Toda Mafalda, de 2006, na página 68.

Na tira, Mafalda demonstra sua preocupação com o que “pode caber” na sua cabeça quando ela for para a escola. Para a menina, essa é uma compreensão que sua cabeça é um “repositório” de tudo que ela vai aprender, como um recipiente que enchemos de água.

Essa ideia perpassa o imaginário de muitos educandos que se vêem diante de um vasto repertório de conhecimentos que são oferecidos diariamente no contexto escolar por meio dos educadores de diferentes maneiras, suscitando nesses educandos ser “um recipiente a ser enchido”, levando-os a se espelharem na figura de Mafalda.

A partir dessa compreensão infantil relacionando a “cabeça” com a aprendizagem, é possível perceber que é de senso comum dizer que o cérebro é o órgão do corpo responsável por “armazenar” aquilo que julgamos ter aprendido.

Referente a essas questões Sterneberg (2008, p. 42) coloca:

a questão mente-corpo há muito interessa a filósofos e cientistas. Onde mente está localizada no corpo, se é que está? De que forma mente e corpo interagem? Como somos capazes de pensar, falar, planejar, raciocinar, aprender e lembrar? Quais são as bases físicas de nossas capacidades cognitivas? Todas essas perguntas interrogam a relação entre psicologia cognitiva e neurobiologia. Alguns psicólogos cognitivos estão preocupados, sobretudo com a forma como a anatomia (as estruturas físicas do corpo) e a fisiologia (as funções e os processos do corpo) do sistema nervoso afetam e são afetados pela cognição humana. A neurociência cognitiva é o campo de estudo que vincula o cérebro e outros aspectos do sistema nervoso ao processamento cognitivo e, em última análise, ao comportamento. O cérebro é o órgão em nossos corpos que controla mais diretamente pensamentos, emoções e motivações.

Ainda sobre isso Rotta, Olhlweiler e Riesgo (2006, p.21) questionam:

onde se dá o aprendizado? Não restam dúvidas de que o processo da aprendizagem se processa no sistema nervoso central (SNC) que é uma estrutura complexa. Por conseguinte, a neuroanatomia é uma área importante quando se trata da neurobiologia do aprendizado.

Corroborando com esta perspectiva Cruz e Fonseca (2002, p. 19) salientam que:

conhecer o cérebro humano, portanto, e sua atividade cognitiva, precisa, todavia de se referir ao conhecimento assimilado mais recentemente pela neurociência. Efetivamente o cérebro é o órgão onde se forma a cognição, o órgão mais organizado do organismo. A cognição pode emergir no cérebro porque nele ocorrem determinadas condições biopsicossociais ou bioantropológicas dinâmicas e evolutivas que permitiram e permitem ao ser humano revelar-se com um ser auto-ecoorganizador.

Percebe-se através dos respectivos autores que a percepção do cérebro enquanto um órgão do corpo responsável pelos processos cognitivos que estruturam a organização cerebral constituem-se em um fator importante para compreender quais as áreas específicas são responsáveis pelas diversas funções cognitivas que elencam a aprendizagem propriamente dita, entre eles: atenção, memória, percepção, linguagem e motricidade.

Na perspectiva da personagem Mafalda, o cérebro está representado como um local de “preenchimento de conhecimentos”, mas o foco do estudo está direcionado para o sentido de que é no funcionamento cerebral que processos cognitivos podem ser compreendidos.

Diferentes técnicas ao longo dos anos foram usadas por cientistas para estudar as áreas específicas do cére-

bro e suas funções, desde estudos post-mortem<sup>4</sup>, estudo com animais até técnicas mais modernas como a análise de imagem estrutural e metabólica. Todas essas técnicas surgiram no intuito de poder mapear o cérebro humano e assim descobrir as suas funções.

Hoje, a partir de todos os estudos pode-se dizer que os avanços científicos nessa área são de suma importância para o entendimento das funções superiores envolvidas no processo de aprendizagem.

Para pesquisadores na área da neurologia, a aprendizagem inicia junto com o processo neuromaturacional<sup>5</sup> (STERNBERG, 2008). Este se inicia na gestação, atingindo seu ápice na vida adulta, evidenciando que o aprendizado não começa somente no período escolar como é a crença de muitas pessoas na sociedade.

Ao longo do desenvolvimento novas aprendizagens vão sendo exigidas através da interação de fatores biológicos, genéticos, orgânicos e ambientais e assim estruturadas através de vivências, experiências e situações concretas que fazem parte do dia a dia do desenvolvimento infantil.

A importância de conhecer o cérebro humano e saber que é o local específico em que se processam e se organizam as funções mais importantes e fundamentais para que possamos aprender, como: atenção, consciência, memória, motricidade, linguagem. Vale ressaltar que questões relacionadas a lesões em algumas das áreas responsáveis por essas funções podem acarretar prejuízos significativos na aprendizagem. Portanto, é preciso considerar que não somos apenas um organismo biológico com características genéticas que determinam nosso desenvolvimento e nossa aprendizagem.

---

<sup>4</sup> Estudos realizados depois da morte.

<sup>5</sup> Amadurecimento das estruturas cerebrais.

Ao discutir as questões que perpassam o desenvolvimento biológico, partimos dos estudos de Lev Vygotsky e sua teoria Histórico-Cultural. Esta teoria tem como premissa que o ser humano é um ser social e que é por meio das interações sociais que aprendemos e nos desenvolvemos.

Ao pensar sobre aprendizagem e desenvolvimento é possível inferir que esse processo ocorre nas relações do indivíduo com outras pessoas. São através dessas ações mediadas que começamos a nos apropriar do mundo, nascendo dessa forma novos processos cognitivos que começam a ser interiorizados.

#### A CONSTITUIÇÃO DAS FUNÇÕES PSÍQUICAS SUPERIORES

As funções psicológicas superiores, como atenção, memória, imaginação, pensamento e linguagem são organizadas em sistemas funcionais, cuja finalidade é instituir adequadamente a vida mental de um indivíduo em seu meio (VERONEZI; DAMASCENO; FERNANDES, 2005).

Nesse sentido, as interações com os outros são, além de necessárias, fundamentais para o desenvolvimento do indivíduo. Nessa interações começam a ser utilizados os signos e os diferentes sistemas semióticos como instrumentos de organização e de controle do comportamento individual, o que significa que as funções psicológicas superiores não poderiam surgir e constituir-se no processo do desenvolvimento sem a contribuição das interações sociais.

As funções psicológicas superiores se desenvolvem de maneiras distintas entre um indivíduo e outro, mas se caracterizam basicamente por serem aquelas que necessitam do meio social para se desenvolverem enquanto que as funções elementares primitivas estão diretamente relacionadas ao curso biológico do ser humano.

De acordo com Gauthier e Tardif (2010, p. 453):

Vygotsky estabelece uma distinção entre as funções elementares comuns ao humano e ao Animal, e aquelas ditas superiores, próprias ao ser humano. Enquanto as primeiras estão sob a influência das forças em jogo no desenvolvimento natural ou biológico, as segundas são denominadas pelas características do meio sociocultural no qual se efetua esse desenvolvimento. Durante a ontogênese, só as funções elementares chegam à maturação; as funções superiores se encontram ainda em estado embrionário. É através do desenvolvimento cultural da criança, ou seja, da sua inserção em um meio sociocultural caracterizado pelo uso de ferramentas de mediação simbólica, que essas funções superiores chegarão à maturidade.

Ainda segundo Gauthier e Tardif (2010), Vygotsky quando se reporta às experiências socioculturais da criança na formação de seu pensamento, destaca que a mesma não é “simplesmente cumulativa”, de forma que tais experiências trazem mudanças internas favorecidas pelas ferramentas culturais que o meio oferece. Em idade escolar as funções psíquicas superiores como memória, atenção e percepção atingem um estágio de maturação que se constituem em alicerces para desenvolvimento de novas ferramentas psíquicas posteriores. Da mesma forma, outras funções ainda se encontram em processo maturacional, que através de mediações sociais e novas ferramentas constituem-se premissas para novas aprendizagens.

De acordo com Mello apud Karrara (2004, p.141), Vygotsky retrata que:

As funções psíquicas humanas, como a linguagem oral, o pensamento, a memória, o controle da própria conduta, a linguagem escrita, o cálculo, antes de se tornarem internas ao indivíduo, precisam ser vivenciadas nas relações entre as pessoas: não se desenvolvem espontaneamente, não existem no indivíduo como uma potencialidade, mas são

experimentadas inicialmente sob a forma de atividade interpsíquica (entre pessoas) antes de assumirem de atividade intrapsíquica (dentro da pessoa).

Rego (1995) explica nos estudos de Vygotsky que as funções intelectuais, próprias dos seres-humanos são mediadas socialmente pelos signos e pelo outro.

Assim:

[...] ao internalizar as experiências fornecidas pela cultura, a criança reconstrói individualmente os modos de ação realizados externamente e aprende a organizar os próprios processos mentais. O indivíduo deixa, portanto, de se basear em signos externos e começa a se apoiar em recursos internalizados (imagens, representações mentais, conceitos, etc.). O desenvolvimento envolve processos, que se constituem mutuamente, de imersão na cultura e emergência da individualidade (REGO, 1995, p. 62).

Portanto, as funções psicológicas superiores desenvolvem-se quanto à sua estrutura, conteúdo e complexidade na relação que estabelecemos com as pessoas e com a cultura. Suas origens são, portanto, de natureza social e respondem, diferentemente do que ocorre em outros animais, a estímulos criados (signos), e não apenas a estímulos dados. O desenvolvimento está, pois, alicerçado sobre o plano das interações, tendo a fala inicial da criança um papel mediador fundamental. Através de sua apropriação, a criança reconstrói internamente uma operação externa, tendo como base a linguagem (VERONEZI; DAMASCENO; FERNANDES, 2005).

#### APRENDIZAGEM, DESENVOLVIMENTO E INSERÇÃO CULTURAL

Na percepção da Mafalda, personagem principal da tira aqui apresentada, a aprendizagem é um processo remetido do

externo para o interno, numa concepção comportamentalista<sup>6</sup> do ato de aprender. Para ela os conhecimentos se apresentam de maneira tão grandiosa que se imagina pequena diante dos mesmos.

Quando nos referimos à cognição e ao desenvolvimento cerebral ficou explícita a importância dos fatores biológicos na aquisição de toda aprendizagem humana e que não é possível desconsiderar essa premissa.

Ao enfocarmos a teoria Histórico-Cultural de Vygotsky (2010) emerge a cultura como fator essencial na mediação do desenvolvimento de novas aprendizagens. Esse teórico não desconsidera que existem características inatas ao ser humano que se constituem em subsídios para seu desenvolvimento inicial, porém elas por si só não são suficientes para todas as aprendizagens ao longo da vida.

É evidente o papel fundamental das relações culturais que ativam capacidades e potencialidades que ainda não foram estimuladas pelo meio.

Nessa ótica, considerando a intervenção social:

Desde los primeros días del desarrollo toda la historia del desarrollo psíquico del niño nos muestra que logra adaptarse al entorno gracias a mediaciones sociales, a través de la gente que le rodea. El camino de la cosa al niño y de éste a la cosa pasa a través de otra persona (VYGOTSKY; LURIA, 2007, p.29).

Desta forma, na teoria Histórico-Cultural, é no contato com a cultura, com os adultos e com outras crianças mais velhas, que a criança irá aprender e assim potencializar seu desenvolvimento. Em síntese para Vygotsky, segundo Mello

---

<sup>6</sup> Teoria que defende o comportamento entendido como interação indivíduo-ambiente, homem só começa a ser estudado a partir de suas relações com o ambiente. Idéia da criança ser uma “tabula rasa” ao nascer.

(2004) “não é o desenvolvimento que antecede e possibilita a aprendizagem, mas, ao contrário, é a aprendizagem que antecede, possibilita e impulsiona o desenvolvimento”.

Mello (2004) coloca que por isso Vygotsky afirma que o desenvolvimento deve ser visto de forma prospectiva e não retrospectiva como a maioria das escolas enfoca. Ou seja, perceber o que a criança é capaz de fazer futuramente e não apenas o que ela já consegue. Esse pensamento está pautado nos estudos de Vygotsky (2010, p. 98) quando se refere ao conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal:

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentes em estado embrionário. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente [...] Aquilo que é zona de desenvolvimento proximal hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã, ou seja, aquilo que a criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã.

Enfocando o desenvolvimento das zonas, conceito essencial na obra de Vygotsky, a escola tem o papel fundamental de impulsionar novos conhecimentos, novas aprendizagens, a partir do desenvolvimento real, consolidando o que a criança já sabe e a partir de relações mediadas pelo professor ou pelos colegas desafiá-la no que ela ainda não sabe ou já consegue fazer com os outros.

Logo, o papel do educador é essencial no processo de desenvolvimento humano, mas não deve ser centrado nele como a priori se imagina, pois quando está em jogo ensinar aquilo que a criança não sabe, não se faz referência ao que se julga necessário ela aprender, mas ao que a desafia a aprender.

## CONCLUSÃO

As conclusões deste estudo remetem ao entendimento de que os processos cognitivos provêm de uma interação de fatores biológicos, sociais e individuais.

Nesse sentido, o ser humano, relacionando-se com o mundo e a coletividade onde vive, vai construindo o seu conhecimento através de uma interação mediada por diversas relações intra e interpessoais.

Inicialmente apresentamos a personagem da Mafalda, a qual possibilitou analisar a partir da concepção dela a aprendizagem não como algo determinado pelo meio, mas sim toda a trajetória que perfaz os processos cognitivos para constituir o desenvolvimento da aprendizagem e do desenvolvimento.

Num primeiro momento compreendemos que conhecer onde no cérebro se processam as ações cognitivas é importante para tentar entender como nós aprendemos. Que somos também seres biológicos a despeito do que afirmam as teorias comportamentais.

Considerando o fato de sermos seres biológicos, através da teoria Histórico-Cultural, nos constituímos também como seres sociais, imersos em uma cultura que irá nos constituir seres humanos pertencentes a uma espécie, nesse caso a espécie humana. E a partir desse ‘pertencer’ construímos nossas estruturas cognitivas que nos permitirão agir e interagir com o mundo que nos cerca.

Em dias atuais muitos são os recursos utilizados para mediar as aprendizagens. A tecnologia, as mídias evoluem numa velocidade que assusta e nos força muitas vezes a repensar a metodologia que é inserida no contexto escolar.

A criança está imersa num ambiente cultural diverso, com muitas possibilidades de aprender por diferentes meios e caminhos, demonstrando, a todo o momento, a vontade de aprender e, como a Mafalda, a preocupação em internalizar seus conhecimentos.

É explícito na fala do cartum ‘será que aqui cabe tudo que vão meter na minha cabeça’ que além da vontade de aprender, existe ao mesmo tempo a preocupação em reter os conhecimentos que serão ensinados na escola.

Aprender para a criança pode ser um conceito amplo e abstrato, ela pode não ter a compreensão real do que significa esse processo, nem mesmo a noção de quão imensurável é a capacidade do cérebro humano de assimilar e organizar novos conhecimentos. No entanto, a criança indica, muitas vezes, a curiosidade e a ansiedade de vivenciar novas experiências que suscitarão em novas aprendizagens.

#### REFERÊNCIAS

**CARRARA, K.** *Introdução a psicologia da educação*. Seis abordagens. São Paulo: Avercamp, 2004.

**CRUZ, V.; FONSECA, V.** *Educação cognitiva e aprendizagem*. Portugal: Porto, 2002.

**EISNER, Will.** *Quadrinhos e arte sequencial*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

**FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo; FUSARI, Maria F. de Resende.** *Metodologia do ensino de arte*. São Paulo: Cortez, 1993.

**FRONZA, M.** *O significado das histórias em quadrinhos na educação histórica dos jovens que estudam no ensino médio*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

GAUTHIER, C.; TARDIF, M. **A pedagogia**: teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Vozes, 2010.

MELLO, S. A. A Escola de Vygotsky. In: CARRARA, K. (Org.) **Introdução à psicologia da educação: seis abordagens**. São Paulo: Avercamp, 2004.

PÉREZ-GÓMEZ, A. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

QUINO. **Toda Mafalda**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

REGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

ROTTA, N.; OLHLWEILER, L.; RIESGO, R. S. **Transtornos de aprendizagem**: abordagem neurobiológica e multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2006.

STERNBERG, R. J. **Psicologia cognitiva**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

TEIXEIRA, M. L. T.; FURTADO, O.; BOCK, A. M. B. **Psicologias**: uma introdução ao estudo da psicologia. São Paulo: Saraiva, 2002.

VERGUEIRO, Waldomiro (Org.). **Como usar as histórias em quadrinhos em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004.

VERONEZI, Roberta J. B.; DAMASCENO, Benito P.; FERNANDES, Yvens B. Funções psicológicas superiores: origem social e natureza mediada. **Revista Ciência Médicas**. Campinas, nov. dez., 2005. Disponível em: <<http://www.puc-campinas.edu.br/centros/ccv/revcienciasmedicas/artigos/891.pdf>> Acesso em: 12 out. 2011.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **El instrumento y el signo en el desarrollo del niño**. Espânia: Printed in Spain, 2009.

---

### 3.4

#### FORMAÇÃO DOCENTE PARA PEDAGOGIA HOSPITALAR

---

Guacira de Azambuja  
Keula Maqueli Closs

A partir das últimas duas décadas, tem-se presenciado a intensificação da preocupação por parte de educadores com relação à escolarização hospitalar de crianças e adolescentes que são impedidos de frequentar a escola por um período de suas vidas. Com a intenção de qualificar o trabalho realizado pelos profissionais da área educacional, são desenvolvidas, neste artigo, algumas reflexões acerca do que seria importante trabalhar na formação de professores para o atendimento das necessidades da escolarização em ambiente hospitalar. Para isso, outras questões de suporte teórico, como origens, objetivos e conceitos esclarecedores serão trazidas à tona.

As classes hospitalares tiveram início no ano de 1935 em uma pequena cidade próxima a Paris. A primeira classe hospitalar surgiu a partir da preocupação de Henri Sellier com a situação das crianças que não se adaptavam às escolas. Logo, França, Alemanha e Estados Unidos tomaram seu exemplo e proporcionaram às crianças tuberculosas a oportunidade de

trabalhar suas dificuldades escolares. Também teve grande contribuição para o firmamento das classes hospitalares o triste cenário da Segunda Guerra Mundial (mutilações), o que nos permite compreender, hoje, o empenho de médicos para fortalecer e melhorar o desenvolvimento de atividades desse cunho (ESTEVES, 2011).

A formação docente para o ambiente hospitalar só começou a ser pensada a partir do ano de 1939 com a criação do C.N.E.F.E.I. – Centro Nacional de Estudos e de Formação para a Infância Inadaptada de Suresnes. Nesse mesmo ano, criou-se o então chamado Cargo de Professor Hospitalar, que se vinculava ao Ministério da Educação na França (ESTEVES, 2011).

No Brasil, somente em 1995, por meio do Estatuto da Criança e do Adolescente Hospitalizado, houve o reconhecimento do direito à escolarização assistida como consta na Resolução nº. 41, de outubro de 1995. Nesse documento, o item nove garante o “Direito de desfrutar de alguma forma de recreação, programas de educação para a saúde, acompanhamento do currículo escolar durante a permanência hospitalar” (BEHRENS, 2009, p. 16).

Em 1996 foi sinalizado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - MEC, que toda criança necessita dispor das oportunidades para que os processos de desenvolvimento e aprendizagem não sejam suspensos.

No ano de 2002 foi elaborado, pela Secretaria de Educação Especial/MEC, um documento com orientações para a realização do atendimento nas classes hospitalares. Nesse documento, também é assegurado o acesso da criança hospitalizada à educação básica.

De acordo com a legislação sobre os direitos da criança, um dos objetivos da classe hospitalar é o de defender o direito que toda criança e todo adolescente tem à cidadania. Com isso, a legislação garante o direito de oportunidades iguais para todos.

A relação existente entre a palavra cidadania e classe hospitalar está na ampla abordagem de ações e intenções da palavra – cidadania – que também caminha, por sua vez, lado a lado com um dos objetivos da existência da classe hospitalar que é o de compensar faltas, vazios e tentar devolver à criança um pouco de condições ao seu modo de viver. E é nesse momento que surge, com importância, o significado da palavra cidadania, pois ela diz respeito à pessoa poder escrever sua própria história e, dessa forma, manifestar a sua participação ativa no processo de construção social, pois a palavra cidadania é o envolvimento vivo da pessoa. No caso das crianças e jovens hospitalizados, a cidadania acontece quando se oportuniza a essas pessoas o desenvolvimento e a continuidade das atividades escolares, pois, além de instruir com conteúdos necessários para a sobrevivência em um mundo letrado, a escola também forma pessoas, já que trabalha com os mais distintos sentimentos. A compensação das faltas, que pode ser de um carinho, de um amigo, de experiências e sentimentos, de trocas as mais diversas, acontece nesses momentos da infância e da escolarização.

Em se tratando de sentimentos, tanto a classe escolar comum quanto a classe hospitalar estão recheadas deles. Porém, o que é preciso destacar é que na classe hospitalar os sentimentos se estendem também às famílias das crianças hospitalizadas por vivenciarem um contexto de angústias entre outras fragilidades que são instituídas pelo estar doente, motivo pelo qual as crianças são internadas e, por isso, impossibilitadas de frequentarem a escola.

#### CONHECENDO UM POUCO SOBRE CONCEITOS

Para haver uma melhor compreensão do universo classe hospitalar, são apresentados, nesta parte, alguns conceitos

necessários para tal e que, muitas vezes, estão ausentes na formação docente. O primeiro conceito a ser mencionado é o de classe hospitalar que, segundo Fonseca (2002 apud ORTIZ; FREITAS, 2005, p. 52), é concebida como “Locus específico de Educação destinado a prover acompanhamento escolar a alunos impossibilitados de freqüentar as aulas em razão de tratamento de saúde que implique internação hospitalar ou atendimento ambulatorial”.

O entendimento de classe hospitalar vai além de um simples espaço que proporciona a continuidade das atividades escolares. Ela envolve também a noção de saúde, pois é a ausência ou a fragilidade desta o motivo de crianças e adolescentes necessitarem de uma internação ou atendimento em ambulatórios, o que impede a frequência em classe escolar comum. De acordo com a Organização Mundial de Saúde (2011), se entende por saúde “um estado de completo bem-estar físico, mental e social, e não apenas a ausência de doenças”.

O significado de saúde é bem mais amplo do que costumemente se pensa, ou seja, a ausência de doenças. Logo, a probabilidade de crianças e jovens necessitarem de uma classe hospitalar é maior do que se presume e, no entanto, a realidade que é ofertada ainda está configurada pelo desconhecimento da importância desta frente ao elevado número de atendimentos hospitalares de crianças e jovens.

Outro conceito importante e que deve ser trabalhado nesse contexto hospitalar é o de Educação. Uma ideia clássica sobre educação é a que apresenta o termo do *latim 'educere'*,

que significa extrair, tirar, desenvolver. Consiste, essencialmente, na formação do homem de caráter. A educação é um processo vital, para o qual concorrem forças naturais e espirituais, conjugadas pela ação consciente do educador e pela vontade livre do educando. Não pode, pois, ser confundida

com o simples desenvolvimento ou crescimento dos seres vivos, nem com a mera adaptação do indivíduo ao meio. É atividade criadora, que visa a levar o ser humano a realizar as suas potencialidades físicas, morais, espirituais e intelectuais. Não se reduz à preparação para fins exclusivamente utilitários, como uma profissão, nem para desenvolvimento de características parciais da personalidade, como um Dom artístico, mas abrange o homem integral, em todos os aspectos de seu corpo e de sua alma, ou seja, em toda a extensão de sua vida sensível, espiritual, intelectual, moral, individual, doméstica e social para elevá-la, regulá-la e aperfeiçoá-la. É processo contínuo que começa nas origens do ser humano e se estende até a morte (BRANDÃO, 1995, p. 63-4).

A partir do conceito de educação mencionado, pode-se inferir que a relação entre educação e saúde fica evidente na existência da classe hospitalar e é fortalecida quando o autor menciona ser a educação “um processo vital” e uma “ação consciente do educador”. Pode-se dizer que a classe hospitalar passa a ser fundamental para que se tenha uma melhora no restabelecimento da saúde da criança e do adolescente, pois esta vai além da doença, ela envolve o “bem-estar físico, mental e social”. O pano de fundo nesse contexto é o significado que representa a educação para a vida, porque ela é na sua essência “um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não é fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa” (FREIRE apud VASCONCELOS; BRITO, 2006, p. 83).

Contudo, a existência da classe hospitalar se deve à participação de diferentes profissionais. Neste artigo, interessa-nos destacar o pedagogo como profissional representativo da área educacional por registrar e desenvolver ações educativas em contextos hospitalares e, dessa forma, ampliar a área de atuação e manifestar interesse e cuidado com o processo de aprendizagem da criança e adolescente em ambiente hospitalar.

No hospital, podemos encontrar o Pedagogo atuando na ala de recreação, na classe hospitalar de escolarização, em ações que objetivam a estimulação essencial de crianças e nos ambulatórios.

Quando se fala em um ambiente hospitalar, cria-se mentalmente a imagem de um lugar que se caracteriza por apresentar sofrimento, angústia, medo, dor, entre outros sentimentos desse cunho. Esse cenário está sendo amenizado e mudado a partir das intervenções transdisciplinares entre saúde e educação que se tem realizado nos últimos anos. Tais intervenções revelam outro olhar sobre educação e saúde, pois ambas se preocupam com o bem estar do ser humano.

Nesse sentido, o cotidiano das práticas no ambiente hospitalar é considerado

um desafio, cada criança é um desafio a parte e cada uma delas que penetra na classe hospitalar vem trazendo consigo as suas mágoas e seus medos. Neste instante, o professor tem que parar a atividade para recebê-la e, em alguns minutos, perscrutar seu quadro emocional para depois travar a conquista, aquele jogo de sedução para que o paciente abandone sua insegurança e se entregue à oferta educativa (ORTIZ, 2002, p. 4).

Assim como na sala de aula comum, no ambiente hospitalar o aluno/paciente apresenta suas singularidades que deverão ser trabalhadas e respeitadas pelo professor. Em ambiente hospitalar, é importante frisar que é mais frequente encontrarmos a negatividade como conteúdo trazido pelo aluno/paciente seja no modo de pensar como também no de agir. A manifestação de mágoas, medos, agressões verbais ou por meio de desenhos, entre outras atividades pedagógicas, confirmam a existência desses sentimentos. E é aí que entra em cena a importância do trabalho realizado pelo professor na classe hospitalar. Sua contribuição na recuperação da saúde do

aluno/paciente por meio da ação pedagógica acontece, pois

o produto do professor é o outro, não há como separar ali o valor do uso e o valor da troca. Os meios de produção do professor estão dentro de sua cabeça, não há parafernália eletrônica que substitua sua intervenção, não há como expropriar o conhecimento que ele possui. Eis por que o professor ganha tão mal, vive tão mal, e adora seu trabalho. O trabalho do professor é inalienável. Pode ser vendido, mas não tem preço e não pode ser expropriado. É o trabalho em toda a sua magia em toda a sua potência. É o trabalho perfeito (CODO; BATISTA, 1999 apud GIESTA, 2003, p.41)

A riqueza do trabalho docente está na interlocução com o outro, bem como na sua produção. Por isso, os efeitos benéficos da classe hospitalar na recuperação da saúde do aluno/paciente apresentam cada vez mais sucesso e, por esse motivo, são divulgados. No entanto, para manter o sucesso e aumentar a qualificação das práticas em ambiente hospitalar é preciso preparação e formação específica.

Quando se fala em práticas pedagógicas no contexto hospitalar, outros conteúdos carecem fazer parte das reflexões a serem realizadas nos cursos de formação de professores. Entre eles, realçamos os efeitos colaterais entre doença e ausência de estudos, os mais diferentes sentimentos que as crianças manifestam, e que são peculiares dessa realidade, como a separação (entre pais e de pais, amigos, eventos sociais e objetos de estima), óbito, tristeza, entre outros. Ainda, a relação existente entre humanização, e felicidade, bem como saudade e a alta hospitalar. Humanizar segundo Behrens (2009, p.12) é “garantir à palavra a sua dignidade ética. [...] para que o sofrimento humano e as percepções de dor ou de prazer sejam humanizadas é preciso que as palavras que o sujeito expressa sejam reconhecidas pelo outro”.

Os conteúdos mencionados anteriormente são sugestões iniciais e, por isso, básicas. É importante acrescentar no currículo dos cursos de formação de professores, esses conteúdos, principalmente, nos cursos de Pedagogia e Educação Especial, por fazerem parte das ciências da Educação, embora se saiba que não são as únicas que têm como objeto de investigação a educação. Outras ciências como a Psicologia e a Sociologia também são importantes nesse contexto. Todavia, o campo de atuação do profissional do curso de Pedagogia está muito amplo e, por isso, requer uma formação que contemple os espaços que não são os escolares.

Libâneo (2002, p. 38) afirma que

o curso de Pedagogia deve formar o pedagogo stricto senso, isto é, um profissional qualificado para atuar em vários campos educativos para atender demandas sócio-educativas de tipo formal e não-formal e informal, decorrentes de novas realidades - novas tecnologias, novos atores sociais, ampliação das formas de lazer [...].

De acordo o autor, há vários campos educativos que o Pedagogo poderá atuar. Um deles é o ambiente hospitalar, mas para isso é preciso profissionais formados com qualidade. Qualidade esta que se relaciona à noção de humanização e que não se distancia de uma preparação direcionada para o campo de atuação. Apesar da necessidade, não tem havido, na formação de professores para o ambiente hospitalar, uma preparação mais aprofundada sobre as temáticas que envolvem o contexto de atuação do pedagogo nesse ambiente. Assim, não basta que o pedagogo tenha “uma prática educativa com caráter de intencionalidade” (LIBÂNEO, 2002, p. 51), é preciso ter conhecimento e condições estruturais para ajudar na ação do Pedagogo. Para Libâneo (2002, p.52), o Pedagogo é um

profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação ativa de saberes e modos de ação, tendo em vista objetivos de formação humana definidos em sua contextualização histórica.

O pedagogo, então, é um profissional capacitado para instruir e educar, isto é, facilitar o processo de ensino-aprendizagem em situações difíceis de ser realizado como é o caso do ambiente hospitalar. Para isso, ressalta-se a importância de se ter uma infraestrutura que colabore na realização do trabalho. Isso diz respeito, também, aos recursos próprios que o hospital pode ter e que são adequados às situações apresentadas pelas crianças. Muitas vezes, as condições de trabalho do pedagogo não colaboram com a realização de um trabalho mais eficaz, mas a vontade que ele tem de transformar as realidades pelas quais passa é maior e não permite que ele esmoreça. Um pouco disso pode-se conferir com o depoimento de Ortiz (2002, p. 5) que diz: “a minha trajetória no mundo hospitalar, carregando a bandeira da educação, na época considerada inusitada, confirmou na paixão que tenho pelo ato de educar e a crença, inabalável, que o ensino combina com qualquer cenário”.

Diante das inúmeras dificuldades enfrentadas, a autora destaca a importância do engajamento do profissional no seu contexto de atuação. O professor, apesar das dificuldades, melhora sua práxis, não a limitando a determinados espaços, pelo contrário, mostra que qualquer lugar é lugar para se realizar um bom trabalho educativo.

## CONCLUSÃO

Embora tenha havido preocupação por parte de educadores nas últimas décadas em relação ao trabalho educativo

desenvolvido no ambiente escolar, ainda nos encontramos em situação insípida nesse sentido. A questão é: como ou no que podemos melhorar?

Acreditamos que o segredo esteja na formação docente, que deverá ser revista principalmente sob o ponto de vista do currículo. Assim, sugere-se que sejam incluídos no currículo, conteúdos que tratem direta e indiretamente do contexto hospitalar. Esses conteúdos são inúmeros, e algumas sugestões nesse sentido já foram apontadas no corpo do texto. Somado a esses conteúdos, também seria interessante a vivência dos profissionais em formação em contextos hospitalares, e isso poderia ocorrer de diferentes maneiras, como: uma disciplina de estágio propriamente dito; diferentes disciplinas que apresentem horas teóricas e horas práticas; uma disciplina prática que reúna toda a parte teórica de um rol de outras disciplinas. Enfim, são sugestões que merecem ser analisadas de acordo com a realidade de cada curso de formação.

Considerando o exposto, é interessante lembrar que o pedagogo em ambiente hospitalar é o tutor geral da criança para que sua saúde possa ser tratada e suas necessidades pessoais possam ser atendidas. A intervenção pedagógica colaborará na recuperação da saúde e auxiliará a criança no reconhecimento de sua identidade, além de garantir sua cidadania.

Por fim, não podemos nos esquecer de mencionar outros dois fatores que colaboram com a melhor atuação do pedagogo em ambiente hospitalar que são a existência de materiais adequados à gestão do atendimento pedagógico hospitalar e a participação da comunidade. Sem os recursos necessários a cada realidade, torna-se mais difícil atender e transformar o contexto pedagógico das crianças e adolescentes internados e atendidos em ambulatórios. Para evitar esse quadro de escassez e inadequações de

matérias em ambiente hospitalar, é imprescindível que cada um – comunidade, profissionais, pacientes – faça a sua parte.

## REFERÊNCIAS

**LIBÂNEO, J. C.** **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1998.

**BEHRENS**, Marilda Aparecida. Caminhos da escolarização hospitalar para uma visão de complexidade In **MATOS, Elizete Lúcia Moreira (Org.).** **Escolarização hospitalar:** educação e saúde de mãos dadas para humanizar. Petrópolis: Vozes, 2009.

**BRANDÃO, Carlos Rodrigues.** **O que é educação.** 33. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995. Coleção primeiros passos.

**ESTEVES, Cláudia R.** **Pedagogia hospitalar:** um breve histórico. Disponível em: <<http://www.smec.salvador.ba.gov.br>> Acesso em: 03 nov. 2011.

**GIESTA, Nágila Corpolíngua.** Pedagogia Universitária na FURG In: **MOROSINI, Marília Costa et al.** **Enciclopédia de pedagogia universitária.** Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003.

**OMS.** Disponível em:<<http://pt.wikipedia.org>> Acesso em: 14 out. 2011.

**ORTIZ, L. C. M.; FREITAS, S. N.** **Classe hospitalar:** reflexões sobre a sua práxis educativa. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2002.

ORTIZ, L. C. M.; FREITAS, S. N. **Classe hospitalar:** caminhos pedagógicos entre saúde e educação. Santa Maria: Ed. UFSM, 2005.

VASCONCELOS, Maria Lúcia Marcondes Carvalho; BRITO, Regina Helena Pires de. **Conceitos de educação em Paulo Freire:** glossário. Petrópolis: Vozes, 2006.

---

3.5  
APONTAMENTOS PARA A FORMAÇÃO  
DO PROFESSOR: ESTRATÉGIAS E PRÁTICAS  
NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

---

Alexsandra dos Santos Rosa  
Marta Cleonice Martins Medeiros  
Vanise Mello Lorensi

Este relato de experiência parte do interesse de três professoras de Educação Especial que trabalham na educação de surdos desde o momento da criação da Escola Estadual de Educação Especial Dr. Reinaldo Fernando Cósper, em 2001, até o presente momento. A referida escola está situada na Rua Valdemar Coimbra, Vila Lorenzi, no município de Santa Maria. Foi criada a partir dos anseios da comunidade surda e dos professores ligados à área da surdez, preocupados com os altos índices de evasão e repetência dos alunos surdos incluídos no ensino regular e da necessidade de priorizar a língua de sinais na educação dos surdos.

A educação de surdos, conta a história oficial, surgiu por volta do século XVIII e tem origem na França, nos registros feitos pelo Abbé Charles Michel del'Epée, que se apropriou

de uma iniciativa do clérigo Ponce de Leon, mentor do Alfabeto Dactilológico (manual)<sup>7</sup>. O desenvolvimento de um sistema linguístico viso-manual associado a um sistema gráfico da língua materna constituiu a primeira iniciativa de escolarização formal de surdos.

Por muitas décadas, a educação dos surdos encontrou-se vinculada a um modelo que buscava padronizar o indivíduo surdo às normas concebidas como verdadeiras pela sociedade.

Ao seu processo educativo foi incluída uma Pedagogia Corretiva da surdez em que o indivíduo surdo era visto como um ser incompleto e as práticas pedagógicas ainda se aproximavam ao modelo Clínico-Terapêutico<sup>8</sup>.

Ainda hoje, percebe-se que a educação dos surdos é mapeada pelo contraste de oposições entre normalidade-anormalidade, saúde-doença, maioria-minoria, ouvinte-surdo. Essas dicotomias constroem nos sujeitos surdos ideias de inferioridade e subordinação.

Para Skliar, (1998, p. 26) uma educação e uma escola possível para surdos se estabelecem ao se criarem “políticas linguísticas, de identidades, comunitárias e culturais, pensadas a partir do que os outros, os surdos, se representam como possível e do modo como os outros, os surdos, reconstruem o próprio processo de educação”.

Assim, consideramos relevante socializar nossas experiências, vivências, situações pedagógicas e também informações sobre a educação desses alunos para com os profissionais da área educacional, que estão atuando em salas de aula nas quais poderá acontecer a inclusão do aluno surdo.

---

<sup>7</sup> O Alfabeto Dactilológico, consiste fazer a configuração das mãos, em língua de sinais, conforme as letras do alfabeto, para que os indivíduos surdos possam formar palavras em Português.

<sup>8</sup> “O modelo clínico-terapêutico pauta-se por uma concepção de incompleitude, pois se fixa, comparativamente, a um modelo de normalidade” (BEYER, 2010, p. 19).

Nossa formação acadêmica está diretamente ligada à educação de surdos, entretanto os professores das Licenciaturas de disciplinas específicas da área educacional não possuem o mesmo embasamento teórico-prático que o curso de Licenciatura Plena em Educação Especial nos possibilitou.

Assim, percebemos, ao longo de nosso trabalho, como educadoras de alunos surdos, que a maioria dos professores que atuam na rede regular de ensino se mostram inseguros e despreparados, tanto em nível teórico na área da surdez, como na elaboração e construção de recursos para mediar a construção da aprendizagem dos conteúdos curriculares por parte do aluno surdo.

#### O CONTEXTO DA ESCOLA PARA SURDOS: REALIDADE E PERSPECTIVAS

A Escola Dr. Reinaldo Fernando Cósper enfoca uma abordagem socioantropológica, que busca produzir práticas fundamentadas em um profundo respeito e afirmação das diferenças e propõe uma metodologia bilíngue para a educação dos sujeitos surdos, priorizando a Língua de Sinais, como primeira língua e, como segunda, a Língua Portuguesa na modalidade escrita.

Skliar (1997, p. 140), menciona o modelo sócio-antropológico, como sendo:

Um modelo no qual o déficit auditivo não cumpra nenhum papel relevante, um modelo que se origine e se justifique nas interações normais e habituais dos surdos entre si, no qual a língua de sinais seja o traço fundamental de identificação sócio-cultural e no qual o modelo pedagógico não seja uma obsessão para corrigir o déficit, mas a continuação de um mecanismo de compensação que os próprios surdos, historicamente, já demonstraram utilizar.

A escola oferece Educação Infantil, Ensino Fundamental (anos iniciais e finais), Educação de Jovens e Adultos, Ensino Médio e Curso Normal com habilitação em Magistério. Está organizada em Ciclos de Formação, que prevê 4 ciclos: o 1º Ciclo é composto de 3 anos, os 2º, 3º e 4º ciclos com 2 anos cada um, totalizando 9 anos para o Ensino Fundamental.

Os Ciclos de Formação constituem uma nova concepção de escola para o Ensino Fundamental, na medida em que buscam romper com a lógica fragmentada do processo escolar. Os ciclos visam flexibilizar os tempos de aprender, levando os alunos a desenvolver uma formação integral, humanizadora, socializadora e facilitadora da construção de sua identidade cultural e autoestima positiva, contribuindo para que sejam respeitados o ritmo, o tempo e as experiências de cada educando, facilitando a organização coletiva e interdisciplinar na escola.

Em cada Ciclo de Formação existe um conjunto de princípios de conhecimentos que norteiam, complexificam e aprofundam o trabalho pedagógico e o caminho percorrido desde o 1º ano do 1º ciclo até o ultimo ano do 4º ciclo, isto é, do inicio até o final do Ensino Fundamental.

Dessa forma, o trabalho pedagógico é fundamentado na concepção de conhecimento como processo de construção e reconstrução e, por ser processo, não está pronto, sendo revestido de significado, a partir das experiências dos sujeitos.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola:

os sujeitos surdos precisam frequentar Escolas Bilíngues para surdos, desde a mais tenra idade, pois o desenvolvimento cognitivo, afetivo, sócio cultural e acadêmico dos sujeitos surdos não dependem necessariamente da audição, mas sim do desenvolvimento espontâneo da sua língua. A língua de sinais propicia o desenvolvimento linguístico e cognitivo dos sujeitos surdos, facilitando o

processo de aprendizagem de outra língua, no caso o português como segunda língua, principalmente em sua modalidade escrita (2011, p. 3).

A abordagem educacional bilíngue vem sendo discutida desde o final da década de 80, e vem ao encontro dos anseios da comunidade surda, ou seja, visa proporcionar uma identificação entre os sujeitos surdos, valorizando sua cultura e língua próprias.

A proposta de educação bilíngue pode ser traduzida como uma oposição às características da educação e escolarização dada aos surdos historicamente. Essa proposta busca captar o direito de os surdos poderem ser educados através da língua de sinais, considerada como língua natural e adquirida de forma natural mediante o contato com seus pares, visto que, devido à falta de audição, somente uma língua que utilize a modalidade espaço-visual possibilitará um desenvolvimento linguístico e cognitivo adequado.

O bilinguismo é delineado como “uma proposta de ensino usada por escolas que se propõem a tornar possível à criança duas línguas no contexto escolar” (QUADROS, 1997, p. 27). Assim, na referida escola, nos três primeiros anos do 1º Ciclo, a ênfase do ensino dá-se na primeira língua, a Língua Brasileira de Sinais, e a Língua Portuguesa, na modalidade escrita e leitura, é ensinada como segunda língua.

Conforme Quadros; Schimiedt :

A língua de sinais também apresenta um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem do português. A idéia não é simplesmente uma transferência de conhecimentos da primeira língua para a segunda língua, mas sim um processo paralelo de aquisição e aprendizagem em que cada língua apresenta seus papéis e valores sociais representados (2006, p. 24)

Nesse sentido, é importante que sejam proporcionadas à criança surda situações comunicativas e experiências na língua de sinais, que é o meio efetivo de comunicação, interação, possibilitando o desenvolvimento linguístico, cognitivo e social. De acordo com Skliar:

Além das crianças surdas possuírem a potencialidade da aquisição da língua de sinais, elas têm o direito de se desenvolverem numa comunidade de pares, e de construírem estratégias de identificação no marco de um processo sócio-histórico não fragmentado, nem cerceado (1998, p. 27).

Assim, o ambiente no qual vivenciamos essas experiências didáticas tem como base a educação do aluno surdo em um meio linguístico e cultural adequado, baseando-se na abordagem bilíngue.

Sendo assim, as atividades são desenvolvidas de acordo com as experiências dos alunos e, nos três primeiros anos de escolarização, damos uma maior atenção aos recursos de pensamento e habilidades exploratórias, identificando maneiras de representar a realidade, ideias, explicações de fatos e fenômenos, especialmente as que se referem aos diferentes sistemas de representações: desenhos, letras, números. E também, aquisição para aprendizagens formais de ler, escrever e para construção dos processos do pensamento lógico-matemático.

#### **RELATO DE EXPERIÊNCIAS E VIVÊNCIAS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS**

Temos como objetivo apresentar nossas experiências didático-metodológicas na educação de surdos, com recursos, ideias e sugestões que qualificam o trabalho em sala de aula, beneficiando o aprendizado do aluno surdo. Assim como vir a

contribuir e servir de orientação ao professor da escola regular que recebe um aluno surdo em sua sala de aula.

As atividades pedagógicas ao serem instigantes e ministradas de maneira estimulante e inovadora, respeitando a diversidade inerente a cada ser humano, terão maiores condições de assimilação e aprendizado.

A aprendizagem significativa será decorrente da função social atribuída a essa segunda língua, nas relações cotidianas do aprendiz, e não apenas da imposição de uma proposta política ou escolar planejada.

Em primeiro lugar devem ser proporcionadas todas as experiências linguísticas na primeira língua do surdo (Língua de Sinais) e depois de sedimentada a linguagem das crianças, ensina-se a língua majoritária, a Língua Portuguesa (na modalidade escrita) como segunda língua, garantindo o desenvolvimento da linguagem e do pensamento do sujeito surdo.

Com base nessa metodologia de ensino é que nos propomos apresentar esta prática que atende desde a Educação Infantil e os Anos Iniciais no que tange aos recursos didáticos-pedagógicos específicos para a educação do aluno surdo.

Devemos considerar a especificidade desses alunos, portanto ressalta-se a necessidade de que sejam explorados diversos recursos visuais para que estes se apropriem dos conhecimentos e de suas significações. Nesse sentido, “todos os mecanismos de processamento da informação e todas as formas de compreender o universo em seu entorno, se constroem como experiência visual” (SKLIAR, 1998, p. 28).

As atividades partem de experiências significativas aos alunos, utilizando-se recursos visuais, como: desenhos, cartazes, imagens, internet, fotografias, vídeos, filmes, materiais impressos. Nas atividades em que visamos ao aprendizado

da língua de sinais escrita (SignWriting – sw)<sup>9</sup> utilizamos o alfabeto manual e o alfabeto da língua portuguesa.

Na Educação Infantil, o conhecimento acontece em um processo dinâmico a partir das interações da criança com o meio físico e social, em que a presença do educador surdo<sup>10</sup> é fundamental, servindo este de modelo e referência para a constituição da sua língua (Língua de Sinais), de sua identidade e cultura surda.

Atividades como histórias infantis, narradas na língua de sinais, envolvem o lúdico e o imaginário das crianças. São em momentos como este que há a substituição dos gestos que o aluno utiliza para se comunicar pela língua de sinais.

Num primeiro momento, apresentamos aos alunos a história a ser desenvolvida, os alunos têm o contato com esse artefato cultural, observando as suas imagens, explorando todos os elementos apresentados, concretos e abstratos (objetos, ações, sentimentos, personagens). Em um segundo momento, o educador surdo apresenta (conta) a história para os alunos. Após, os alunos têm a oportunidade de contar e recontar a história, organizar o pensamento, a sequência lógica e temporal.

Este tipo de atividade proporciona aos alunos a aquisição e fixação do vocabulário em língua de sinais, que será utilizado pela professora e também pelo educador surdo. Destaca-se que, para a realização dessas atividades, faz-se imprescindível que professora regente e educador surdo se reúnam para planejar, elaborar as atividades e os objetivos a serem alcançados.

---

<sup>9</sup> A língua de sinais escrita ou sistema SignWriting, de acordo com Stumpf (2004, p. 147), “representa as unidades gestuais fundamentais, suas propriedades e relações têm como ponto de partida a língua de sinais dos surdos”.

<sup>10</sup> A escola conta com educadores surdos que atuam com os alunos junto com o professor regente. São adultos, membros da comunidade surda e representam o modelo de língua como par experiente na língua de sinais e elemento identificatório para o desenvolvimento lingüístico da criança surda.

A dramatização de histórias disponibiliza uma riqueza de elementos visuais e possibilita uma variedade de aprendizagens, enriquecendo e ampliando o vocabulário em língua de sinais e, nessa mediação, a professora tem recursos para explorar as situações e trabalhar com outros contextos que a história proporciona, e que são situações e vivências significativas para o aluno.

Conforme o nível de aprendizagem da turma, ou ainda, conforme o ciclo ou ano em que ela se encontra, realiza-se também o estudo do vocabulário em língua de sinais com registro individual ou em grupo do reconto da história trabalhada, que poderá ser escrito ou ilustrado. Essas atividades devem envolver a escrita espontânea de textos por parte dos alunos e a elaboração dirigida de textos sinalizados à professora, para que ela os escreva no quadro de giz. Sugerimos, também, a elaboração de cartazes contendo o texto produzido pela turma e cartazes com o vocabulário significativo do texto em português e sw, que serão trabalhados na segunda língua, através da leitura e escrita. Ao educador surdo, cabe trabalhar esse mesmo texto e vocabulário em Língua de sinais e sw.

Consideramos que os alunos devem ter experiências com o uso e funções da leitura e da escrita no meio social. Através de leitura de textos, de contos, da releitura dos mesmos, da utilização do dicionário de língua de sinais, os alunos devem participar e observar ações de leitura, criar e utilizar uma biblioteca em sala de aula, conhecer as principais convenções da escrita: direcionamento, horizontalidade, tipo de escrita, sinais de pontuação, reconhecer palavrwas, letras e sílabas. Como expressam Quadros e Schimiedt:

outro aspecto a ser considerado ao se propor atividades de leitura em uma segunda língua são os tipos de textos [...] os textos apresentados aos alunos surdos devem ser textos verdadeiros, ou seja, não se simplificam os textos

que existem, mas se apresentam textos adequados à faixa etária da criança. Por isso, os contos e histórias infantis são muito apropriados nas séries iniciais do ensino fundamental (2006, p. 42).

Além disso, os alunos deverão participar de atividades organizadas que envolvam o uso de materiais escritos e jogos para o desenvolvimento da consciência da língua portuguesa escrita. Consideramos importante que as atividades que envolvam a escrita espontânea devem envolver experiências significativas, rotinas cotidianas, exploração de brincadeiras e de jogos dramáticos, para a ampliação do diálogo em língua de sinais.

Nesse viés, outras atividades podem ser realizadas, aproveitando o vocabulário dos textos que foram construídos e o vocabulário do tema que está sendo trabalhado. Para isso, podem-se confeccionar jogos como o de memória ou o dominó, nos quais podem ser representados o sinal e a palavra ou, ainda, o sinal e alfabeto manual.

Segundo Quadros; Schimiedt,

a medida que o aluno comprehende o texto, ele começa a produzir textos. Ele começa a escrever textos. A escritura é um processo que se constrói por meio do registro das atividades realizadas na própria sala de aula e de experiências vivenciadas pela própria criança. A leitura e escritura de um texto deve ter um significado real para a criança (2006, p. 43).

Ao se produzirem diferentes jogos com a temática a ser desenvolvida, utiliza-se o vocabulário com que se está trabalhando, como: alimentos, animais, meios de transporte podendo-se associar o desenho do sinal e a gravura; o desenho do sinal e a palavra; o alfabeto manual e a palavra; a gravura e a palavra. Várias opções para esses jogos podem

ser realizadas e, no final do jogo, os alunos devem ser incentivados a fazer registros dos pares encontrados, o que pode ser feito através de desenhos ou formando frases, cabendo ao professor aprofundar o grau de dificuldade, dependendo do nível de ensino em que se encontram seus alunos. Assim, com atividades lúdicas e motivadoras, os alunos são desafiados a novas aprendizagens e ao amadurecimento das suas capacidades cognitivas.

Sugerimos, também, a confecção de materiais e recursos didáticos para serem utilizados nas atividades em sala de aula, como: cartazes, painéis, maquetes, álbuns, a utilização de imagens, desenhos, fotografias, literatura infantil, literatura surda, o dicionário trilíngue (dicionário da língua brasileira de sinais, inglês e língua portuguesa).

O uso dessas ações pedagógicas contribuirá para o desenvolvimento cognitivo dos alunos, propiciando a todos o contato com os significados a serem aprendidos.

Essas estratégias, atividades e recursos podem ser aplicados nas escolas que trabalham com a proposta bilíngue de educação para surdos, com a finalidade de favorecer a aquisição da leitura e escrita, tornando-a um veículo de comunicação que permita a interação social, a consciência metalinguística e que possibilite refletir sobre a linguagem. Dessa forma, há um equilíbrio entre as habilidades e os conhecimentos anteriores, que a criança leva para o processo de aprendizagem e o reconhecimento de suas limitações.

### ALGUMAS REFLEXÕES

Faz-se importante elucidar a importância da língua de sinais para as crianças, já que ela é considerada sua primeira língua. As línguas expressam a capacidade específica dos seres humanos para a linguagem, expressam as culturas, os valores

e os padrões sociais de um determinado grupo social. Os surdos brasileiros usam a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), uma língua visual-espacial que representa as propriedades específicas das línguas humanas.

Evidenciamos que, por muitos anos, a educação de surdos esteve relacionada a uma visão clínico-terapêutica, que concebia o sujeito surdo como “deficiente auditivo” e para tanto, ele deveria enquadrar-se no mundo ouvinte. Esse “enquadrar-se” referia-se à utilização de técnicas que valorizavam a oralização do surdo, que desencadeavam muitos déficits em seu processo de aprendizagem, pois se tratava de técnicas exaustivas que requeriam atenção redobrada para que o sujeito surdo pudesse compreender o solicitado, como também lhe negava o que lhe era inato: a sua condição de diferente.

No momento, pensar na educação de surdos faz com que possamos evidenciar o contexto histórico que esses sujeitos vivenciaram e, a partir disso, compreender esse processo e como ocorre a aprendizagem. Desse modo, devemos analisar a melhor alternativa para desenvolvimento de habilidades/capacidades na construção de sua aprendizagem significativa.

Nesse sentido, uma educação que privilegie o uso da língua de sinais e o contato com seus pares, e assim,

o contexto bilíngue da criança surda configura-se diante da co-existência da língua brasileira de sinais e da língua portuguesa. No cenário nacional não basta simplesmente decidir se uma ou outra língua passará a fazer ou não parte do programa escolar, mas sim tornar possível a co-existência dessas línguas, reconhecendo-as de fato (QUADROS; SCHIMIEDT, 2006, p. 13).

A linguagem constitui o sujeito, é a forma como ele percebe o ambiente que o cerca e a si próprio (GOLDFELD,

2002), portanto, a criança inserida no seu contexto familiar e social, adquire, de forma relativamente espontânea, a língua da sua comunidade.

Segundo Vygotsky (1988), o processo de mediação possibilita à criança ampliar suas potencialidades em um determinado momento de seu desenvolvimento. A mediação, cujo principal instrumento é a linguagem, atua na zona de desenvolvimento proximal, suscitando processos evolutivos que serão ativados nas situações de relações entre professor e aluno e aluno com seus pares. Essas relações são fundamentais para a construção do pensamento, que está vinculada à linguagem. O processo pelo qual adquire a linguagem vem do exterior (intrapsicológico) para o interior (interpsicológico), do meio social para o individual.

Para Vygotsky o indivíduo

ao tomar posse do material cultural, o indivíduo o torna seu, passando a utilizá-la como instrumento pessoal de pensamento e ação no mundo. Neste sentido, o processo de internalização, que corresponde, como vimos, à própria formação da consciência, é também um processo de constituição da subjetividade a partir de situações de intersubjetividade. A passagem do nível interpsicológico para o nível intrapsicológico envolve, assim, relações interpessoais densas, mediadas simbolicamente, e não trocas mecânicas limitadas a um patamar meramente intelectual. Envolve também a construção de sujeitos absolutamente únicos, com trajetórias pessoais singulares e experiências particulares em sua relação com o mundo e, fundamentalmente, com as outras pessoas (apud OLIVEIRA, 1992, p. 80).

Sendo assim, experienciamos, na prática, que são nesses momentos de trocas e interações entre aluno/aluno, aluno/professor ouvinte, aluno/educador surdo, e com o uso e domínio da língua de sinais, que o efetivo aprendizado se estabelece. Pontuamos que os recursos visuais e também os

materiais didático-pedagógicos em muito têm contribuído para a aquisição de conhecimentos da efetiva aprendizagem, bem como para a inserção social desses alunos.

## CONCLUSÃO

À educação do aluno surdo exigem-se transformações da realidade educacional. Além do reconhecimento da surdez pela diferença linguística e cultural, os educadores necessitam de uma conscientização e participação conjunta de todo o processo educacional e, dessa forma, o vislumbre de alternativas didático-metodológicas visuais para os conteúdos curriculares.

Faz-se imprescindível a apropriação da Língua de Sinais pela comunidade escolar junto ao aluno surdo, pois essa é a língua natural do surdo, difundindo, assim, a cultura surda em todo o ambiente escolar. É importante o contato do aluno surdo com professores sinalizantes e com pares também sinalizantes, para que assim recebam o influxo cultural, intelectual e linguístico, que lhes possibilite a construção da identidade, enfatizando os aspectos socioantropológicos da sua comunidade.

Como seres históricos, precisamos de interação social, cultural e educacional. Através da língua de sinais, a pessoa surda se comunica, garante acesso às informações, à educação, à participação em todos os contextos sociais e à cidadania. Valendo-nos das palavras de Gerardi (2006), é na interação com os outros, que a criança expericia, resolve problemas e comprehende o mundo, assim:

Nesse diálogo o indivíduo sempre está transgredindo e expandindo o seu “potencial atual”, as suas realizações já estabelecidas, os seus resultados e as suas conquistas. Não

é somente através das habilidades e capacidades que o indivíduo expande e transgride o já dado, o já apresentado por seus colaboradores oficiais (os professores, os pais, os adultos), mas também realiza isso por meio de crítica ao já estabelecido com a construção de atividades e idéias novas (2006, p. 38).

Portanto, há que se tomar novos posicionamentos frente à educação de surdos, dentre os quais o aperfeiçoamento da prática pedagógica do professor, principalmente dos que não possuem formação específica nessa área, para proporcionar o desenvolvimento da aprendizagem significativa do aluno surdo e a aprendizagem da língua de sinais por parte de toda a comunidade escolar.

A intenção não é fornecer receitas prontas, pois cada aluno deve ser considerado dentro de suas especificidades, necessidades e interesses, mas trazer algumas sugestões e suscitar o interesse no sentido de mostrar o que se pode construir de materiais e recursos visuais usando a criatividade e o respeito à diferença linguística do aluno surdo.

Repensar a educação dos surdos, hoje, é proporcionar a esses sujeitos uma educação que reformule sua história de perdas, fracassos e lutas, buscando uma história de conquistas e vitórias. É possibilitar a estes sujeitos participação consciente nas lutas pelos seus direitos, tanto os educacionais como os de cidadania, e construir um Projeto Político Pedagógico condizente com as necessidades e anseios da comunidade surda.

## REFERÊNCIAS

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola:** de alunos com necessidades educacionais especiais. Porto Alegre: Mediação, 2010.

ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DR. REINALDO FERNANDO CÓSER. **Projeto político pedagógico.** Santa Maria, 2011.

GERARDI, João Wanderley (Org.) **Transgressões convergentes:** Vigotski, Bakhtin, Bateson. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

GOLDFELD, Marcia. **A criança surda:** linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. 2. ed., São Paulo: Plexus, 2002.

LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon:** teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

OLIVEIRA, Martha Kohl de. **Vygotsky:** aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de surdos:** a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes médicas, 1997.

QUADROS, Ronice Müller de; SCHMIEDT, Magali L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos.** Brasília: MEC, SEESP, 2006.

SKLIAR, Carlos. (Org.) **Educação & exclusão:** abordagens sócio antropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997.

\_\_\_\_\_. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, Carlos (Org.) **A surdez:** um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

STUMPF, Mariane Rossi. Sistema SignWriting: por uma escrita funcional para o surdo. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini (Orgs.). **A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidades e diferenças no campo da educação**. Santa cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

---

### 3.6

#### **HABILIDADES SOCIAIS: A ARTE DE (COM) VIVER**

---

Angélica da Silveira Mendes  
Amara Lúcia Holanda Tavares Battistel

O homem é um ser essencialmente histórico e social, distinguindo-se dos animais pela capacidade de produção de seus meios de vida, diferentemente de outras espécies, é um ser em constante transformação decorrente fundamentalmente do trabalho humano. A necessidade de realização de ações e do trabalho socialmente dividido levou ao surgimento da comunicação e da necessidade de relações interpessoais cordiais e produtivas. Entretanto, embora elas permeiem a vida social e estejam relacionadas a uma melhor qualidade de vida e desempenho profissional, nem sempre acontecem de forma tranquila e satisfatória, e uma grande maioria das pessoas ainda precisa aprimorá-la.

A necessidade de convivência social convoca ao desempenho de diferentes papéis de acordo com as relações sociais peculiares aos diferentes tipos de grupos a que se

pertence. Alguns mais informais e afetivos e outros formais relacionados ao ambiente de trabalho ou estudo. No entanto, qualquer que seja o grupo e o papel a ser desempenhado, é importante que se constituam relações interpessoais saudáveis e equilibradas.

Dentre tantas habilidades específicas ao ser humano, uma em especial se destaca pela sua influência nas relações interpessoais e consequentemente no desempenho dos diferentes papéis sociais. Trata-se de uma capacidade que tem sido denominada como **habilidades sociais**, as quais são definidas por Del Prette e Del Prette (2005 p. 31) como: “diferentes classes de comportamentos sociais do repertório de um indivíduo, que contribuem para a competência social, favorecendo um relacionamento saudável e produtivo com as demais pessoas”. De acordo com os autores citados, elas são divididas em classes: autocontrole e expressividade emocional; civilidade; empatia; assertividade; estabelecer amizades; solucionar problemas interpessoais e habilidades sociais acadêmicas, que guardam sobreposições em seus componentes, bem como relações complementares entre si.

As habilidades sociais são requisitadas em diversos contextos sociais, geralmente envolve um público e uma situação em que são exigidas a interação e a integração entre os pares. São especialmente requisitadas em algumas profissões, como, políticos, vendedores e professores, sendo este último o foco deste artigo.

A função docente é exercida em um ambiente público e exige em seu cotidiano uma continua e próxima interação entre pessoas – o professor e seus alunos; além de eventualmente surgir a necessidade de proferir palestras e cursos. Perrenoud (2001) salienta que o professor é um agente educacional, de forma que ele precisa ser competente socialmente já que é um dos agentes importante nos processos

de ensino/aprendizagem. Entre suas funções docentes há também a necessidade de trabalhar em seus estudantes essa questão, preparando-os para um futuro promissor no mercado do trabalho. Assim, além de desenvolver em si, é preciso também criar estratégias para desenvolver em seus alunos a habilidade de conviver. Não é sem razão que “Aprender a Conviver” é um dos quatro pilares da educação definido no Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século xxi<sup>11</sup> e representa um dos princípios estratégicos para promoção da educação como desenvolvimento humano.

A arte de conviver é sedimentada em um repertório de habilidades, envolve conhecimento de si e do outro, capacidade de empatia, comunicação eficiente, atitudes cooperativa e colaborativa, desinibição, e requer uma desenvoltura emocional, que pode ser muito difícil para os mais tímidos.

É importante saber que embora as habilidades sociais sejam mais desenvolvidas em alguns do que em outros, elas podem ser estimuladas e ampliadas em qualquer pessoa, posto que são capacidades adquiridas por meio das experiências ao longo da vida, podem ser aprendidas, moldadas e modificadas. É possível desenvolver programas para trabalhar o enfretamento do estresse, eliminar ou diminuir a inibição e timidez, ampliar a capacidade de autocontrole, comunicação e expressão, entre outros.

Este artigo tem como objetivo discutir questões relativas às habilidades sociais enfatizando as habilidades de comunicação, expressividade emocional, desinibição, autoestima e relações interpessoais no trabalho em equipe, considerando a influência delas no cotidiano do professor.

---

<sup>11</sup> Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação no Século XXI para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), coordenado por Jacques Delors.

## RELAÇÕES INTERPESSOAIS E COMUNICAÇÃO

A comunicação é a capacidade do ser humano de trocar mensagens, pressupõe um **emissor**, que deverá codificar uma **mensagem** e um **receptor**, que decodificando a mensagem recebida garanta o significado compartilhado pelos interlocutores. A comunicação é, pois, um sistema compartilhado de transmissão e de estímulos e respostas em que ocorre a compreensão e o compartilhamento das mensagens enviadas e recebidas. Esse intercâmbio exerce influência no comportamento das pessoas envolvidas.

Todavia, refletir sobre a importância da comunicação na área da educação transcende esse caráter instrumental, uma vez que o intercâmbio de mensagens restringe-se apenas ao princípio básico do processo comunicativo. Quando se busca elucidar a importância da comunicação para a prática do professor, obviamente que essa relação está implícita, porém, o que se pretende alcançar é uma concepção mais vasta e abrangente, visto que ampla e abrangente devem ser as inter-relações estabelecidas entre os sujeitos aprendentes e ensinantes. Nessa perspectiva, a comunicação ganha contornos novos e outra escala de valor, é mister uma interação entre a diáde professor/aluno que possibilite a compreensão e o entendimento entre os sujeitos.

Percebe-se a importância que assume a comunicação no contexto da vida humana. Ela é necessária para promover o processo de humanização, fundamental para a transmissão de aprendizagens às novas gerações e serve ainda para garantir a continuidade do desenvolvimento técnico-científico e cultural.

As relações humanas, mais especificamente a comunicação, estão presentes no cotidiano dos professores, nas situações mais variadas desde a informalidade ao contexto de sala de aula. Assim, em qualquer situação é fundamental

que a verdadeira comunicação ocorra entre os sujeitos. O relacionamento professor e aluno ocupa lugar de destaque no processo pedagógico.

Para que esse recurso seja otimizado o conceito instrumental de comunicação que prevê a necessidade de um emissor, um receptor e uma mensagem com significado compartilhado, em princípio pode parecer satisfatória. Porém, quando se pensa no encontro entre sujeitos, em comunicação dialógica, no sentido freireano, percebe-se quão vaga torna-se essa definição. De acordo com Freire (1999, p. 78) o “diálogo é este encontro dos homens, mediatisados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu”. Esse diálogo acontece em um contexto de interação em uma situação desencadeadora da necessidade de comunicação. Os atores envolvidos, cada um em particular, estão permeados pela cultura, carregados de sentimentos, de racionalidade, com sua percepção da realidade, sua ideologia seu imaginário, seu temperamento, suas crenças e valores, tudo isso postos à mesa no momento da interlocução. O encontro, portanto, não ocorre no vazio, ao contracenar o professor pode tocar e ser tocado provocando mudanças.

Dessa forma, para que se estabeleça o relacionamento efetivo com o aluno, para que haja o verdadeiro encontro, é necessário muito mais que a comunicação propriamente dita, é importante estar atento aos sinais enviados e recebidos, disponível ao outro para deixar fluir a sensibilidade para enxergar, perceber, ler os sinais.

Nesse processo, os interlocutores lançam mão de outros recursos e significados não explícitos na mensagem. É preciso muito mais habilidade para reconhecer e considerar, por exemplo, os elementos da comunicação não verbal, saber relacionar as duas formas de linguagem, compreender os

diferentes gestos, expressões faciais e corporais que dão significado, reiteram, ratificam ou retificam a mensagem verbal.

Evidencia-se, assim, a importância da comunicação não verbal. A comunicação não verbal é capaz de melhor esclarecer ou camuflar. Geralmente, é ela quem traz consigo a verdadeira mensagem mesmo quando contradiz a linguagem verbal, pois o gesto mais que a palavra é mais fiel aos sentimentos.

Uma distinção interessante entre as duas modalidades de linguagem e que torna a modalidade não verbal tão significativa, é o fato de ser mais difícil forjá-la. Na maioria das vezes, ela acaba por desvelar a mensagem verbal enviada, e isto por se tratar de uma linguagem mais intuitiva, emotiva e inconsciente. Pode-se forjar o discurso falado, mas a emoção, o sentimento e o significado da mensagem são desnudados pelo diálogo tônico, desvelado pela mensagem não verbal e paraverbal.

Para que ocorra uma boa comunicação é importante que as pessoas desenvolvam uma ajustada percepção de si e dos outros, bem como da realidade do contexto em que estão operando. Para tanto, como já foi mencionado, além da comunicação verbal é importante considerar a comunicação não verbal, aquela na qual os sinais, as expressões gestuais, a entonação devem ser consideradas e associadas à linguagem verbal para que se possa chegar a uma interpretação mais fiel da mensagem recebida/emitida. Desse fato advém a importância de um conhecimento mais aprimorado das pessoas que fazem parte de um mesmo grupo. A forma como se lida com as diferenças individuais de cada sujeito pode influenciar positiva ou negativamente no resultado dos trabalhos em grupo.

É importante reconhecer que os relacionamentos são formados por meio da comunicação. Nesse sentido, evidencia-se a necessidade do professor desenvolver a habilidade

da comunicação, quer seja no sentido da capacidade de compreensão (que envolve também a empatia, ou seja, entender as mensagens enviadas pelos alunos) quer seja pela competência para se fazer entender por estes. Também é importante atentar para o entendimento de que, às vezes, as emoções fogem ao controle e nesses casos, o próprio profissional pode estar enviando uma mensagem não programada nem pretendida.

#### EXPRESSIVIDADE EMOCIONAL: DESINIBIÇÃO E AUTOESTIMA

A desinibição pode ser citada entre um dos importantes fatores que interferem nas relações interpessoais satisfatórias. O seu inverso, a inibição e a timidez, em geral, levam o sujeito a um estado de nervosismo que pode interferir negativamente no desempenho das tarefas exigidas a um professor, uma vez que essas reações tendem a aparecer quando o sujeito se encontra no centro de atenções, como aquelas exigidas pela docência. Ao se sentir exposto ao público, o sujeito tímido tende a perder o autocontrole prejudicando a sua capacidade de expressão e comunicação.

É comrensível que a ideia de falar em público provoque certo medo, mesmo pessoas experientes referem certa ansiedade, por exemplo, a cada vez que enfrentam um público novo. O problema está relacionado à intensidade desse desconforto, quando é muito intenso e constante pode ser indicativo de problemas sérios como as fobias. (MARKWAY, CARMIN, POLLARD, FLYNN, 2011).

Marcon (2011) afirma que a desinibição está relacionada com o estado emocional da pessoa. Assim, indivíduos que convivem com esse déficit de habilidade social em geral têm afetada sua autoconfiança, o entusiasmo e o interesse

pela expressividade diante de várias pessoas ou até mesmo diante de um único interlocutor.

Desde a idade escolar, as pessoas estão sujeitas a experiências que as colocam em confronto com a necessidade de interagir, de expor suas opiniões e desejos nem sempre coerentes e coincidentes com as do grupo em que convivem e que podem levar a conflitos que, se não forem bem resolvidos, podem gerar frustrações. E quando essa resposta adaptativa torna-se frequente tende a reforçar o desconforto e a ampliar o grau de timidez, criando-se um ciclo.

Magalhães e Murta (2003) enfatizam a importância de trabalhar essas dificuldades tão logo elas surjam ainda na infância, no convívio familiar e mais tarde na convivência escolar. Dessa forma esses déficits tenderiam a cessar com mais facilidade e não apareceriam na vida adulta. Embora a desinibição para falar em público esteja relacionada com o perfil psicológico e o estado emocional de cada pessoa, os usos de técnicas podem ser eficazes, e quanto mais cedo forem utilizadas, mais chances de serem bem-sucedidas.

#### PROCESSOS DE SOCIALIZAÇÃO: CONVIVENDO EM GRUPO E EQUIPES

O processo de socialização inicia na mais tenra infância no seio familiar, época em que o sujeito começa a aprender os valores básicos da convivência social e começa a busca por um lugar dentro da sociedade. Esse processo envolve a aprendizagem das normas e regras sociais, das habilidades de linguagem e comunicação, capacidade de controle de emoções e de empatia, bem como o exercício de ações pautadas em valores morais e éticos.

A convivência pressupõe a necessária interação do indivíduo com os seus semelhantes, isso implica em adoção de pa-

drões comportamentais próprios ao grupo a que se pertence ou se deseja pertencer. A chegada de um novo membro ao grupo provoca reação de aceitação ou rejeição, geralmente associada à forma como o sujeito se apresenta a este.

Um grupo pressupõe um conjunto de pessoas com interesses comuns e um mesmo objetivo. A atividade em grupo pode ser caracterizada como uma estratégia para melhorar a efetividade do trabalho e consequentemente o rendimento. No trabalho em grupo a necessidade de comunicação é intrínseca, e como visto anteriormente, é justamente pela necessidade de interação no trabalho coletivo que surge o processo de comunicação humana. De modo que uma falha na comunicação pode prejudicar a realização da tarefa a ser realizada por um grupo.

Nesse sentido, Rodrigues (2003) enfatiza no âmbito dos processos de socialização, a existência do estereótipo, ou seja, características atribuídas às pessoas que integram um grupo específico e que passam a ser reconhecidas pela convivência nesse determinado grupo. Cabe ressaltar que essa estereotipia existe em qualquer lugar e em qualquer cultura.

Nessa direção, Moscovici (2001) relaciona a importância da comunicação nas relações interpessoais a uma maior facilidade na convivência em grupo. Ressalta ainda que o trabalho em grupo somente será satisfatório se seus membros se interrelacionarem de forma competente, para que haja uma realização tanto individual quanto coletiva. Embora em um grupo haja uma liderança o processo decisório precisa ser sempre democrático.

## CONCLUSÃO

As habilidades sociais têm sido reconhecidas pela importância atribuída ao desempenho social competente de qualquer sujeito. Em algumas profissões, a exemplo da

docência, essas habilidades são forte e constantemente solicitadas, quer seja no exercício diário em sala de aula, quer seja em momentos nos quais ao professor é solicitada a apresentação em público, como em palestras e cursos. Embora necessária e usualmente utilizada, pode-se dizer que não seja um privilégio de todos.

Entretanto, é importante esclarecer que se trata de habilidades que podem ser estimuladas, aprendidas e desenvolvidas em qualquer pessoa, visto que são capacidades adquiridas ao longo da vida nas trocas estabelecidas entre os pares. Nesse sentido, é possível desenvolver programas que trabalhem e desenvolvam as habilidades relacionadas à comunicação, expressão, desinibição, empatia, necessárias ao estabelecimento de boas relações interpessoais fundamentais para o trabalho em grupo e a atividade docente.

#### REFERÊNCIAS

DEL PRETTE, A. P. Z.; DEL PRETTE, A. **Psicologia das habilidades sociais na infância**: teoria e prática. Petrópolis: Vozes, 2005.

DELORS, Jacques (Org.) **Educação**: Um Tesouro a Descobrir. São Paulo: Cortez, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

MAGALHÃES, P.P, MURTA, G.S. Treinamento de habilidades sociais em estudantes de psicologia: um estudo pré-experimental. **Temas em Psicologia da SBP**, v. 11, n. 1, p. 28–37, 2003. Disponível em: <[http://www.sbponline.org.br/revista2/vol11n1/arto3\\_t.pdf](http://www.sbponline.org.br/revista2/vol11n1/arto3_t.pdf)>. Acesso em: 03 nov. 2011.

MARCON, Leoclides. **Dicção, oratória e desinibição**. Disponível em: <[http://www.leoclidesmarcon.com.br/curso\\_diccao\\_oratoria\\_desibn.htm](http://www.leoclidesmarcon.com.br/curso_diccao_oratoria_desibn.htm)>. Acesso em: 03 nov. 2011.

MARKWAY, B. G; CARMIN, C. N; POLLARD, A. C. FLYNN, T. **Morrendo de vergonha**: um guia para tímidos e ansiosos. São Paulo: Summus Editorial, 1992. Disponível em: <<http://www.livrariaresposta.com.br/v2/produto.php?id=157387>>. Acesso em: 03 nov. 2011.

MOSCOVICI, F. **Desenvolvimento interpessoal**. 16. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2001.

PERRENOUD, P. **Ensinar**: agir na urgência, decidir na incerteza, Porto Alegre: Artmed, 2001.

RODRIGUES, A. **Psicologia social**. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

---

### 3.7

### PROMOÇÃO DA APRENDIZAGEM E ACESSIBILIDADE

---

Ana Claudia Siluk  
Marcos Machado Paulo

O uso crescente de recursos que possibilitam a interação e a comunicação vem impondo transformações nos ambientes educacionais, devido à evolução e desenvolvimento tecnológico. Essas mudanças afetam diretamente o modo como as pessoas se comunicam, aprendem, tratam o conhecimento e interagem uma com as outras. Relacionar tecnologias e aprendizagem passou a fazer parte da prática e da formação de professores,

que necessitam exercitar novos métodos pedagógicos para atender a essa demanda. Do mesmo modo, o discurso sobre acessibilidade tem estado presente nas escolas, universidades, empresas e nos mais diversos setores da sociedade, pois as pessoas com necessidades especiais (PNES<sup>12</sup>) estão cada vez mais interagindo nesses ambientes. A interação e comunicação no ensino mediado por tecnologias conferem um novo perfil ao professor, aquele que irá realizar a mediação entre as informações recebidas ou pesquisadas, as trocas efetuadas no grupo e a construção do conhecimento individual e coletivo, entendendo que a acessibilidade trata do acesso e permanência das PNES, considerando a eliminação de barreiras nas estruturas físicas ou de comunicação dos locais por elas frequentados.

Para iniciar o debate acerca da interação e comunicação no ensino mediado por tecnologias, aqui especialmente a web, é necessário estabelecer que a interação está baseada na comunicação entre os sujeitos, sejam para isso utilizadas linguagens verbal, escrita, de sinais ou outras, de modo presencial, a distância, com recursos síncronos ou assíncronos. O ensino mediado por tecnologias corresponde ao uso pedagógico de recursos tecnológicos (síncronos ou assíncronos, digitais ou analógicos), enquanto instrumentos que possibilitam ao professor e aos alunos a interação e a comunicação, em ambientes presenciais ou a distância.

O uso das tecnologias na mediação do ensino e da aprendizagem não se restringe somente a ambientes de aprendizagem a distância. No entanto, nessa modalidade, poderá ser mais e melhor aproveitado, devido às tecnologias, como vídeo e teleconferência e as demais disponíveis nos ambientes virtuais de aprendizagem.

---

<sup>12</sup> Este estudo utilizará as siglas PNE e PNes para Pessoa com Necessidades Especiais e Pessoas com Necessidades Especiais, respectivamente.

Sobre essa questão, Perosa e Santos (2003) colocam que em aulas presenciais muitos alunos permanecem calados, deixando que as colaborações sejam dadas por poucos. Segundo as autoras, esse fato não deverá ocorrer em ambientes virtuais, onde se verificam pontos de vista diferentes, pois o aluno, para “estar” na aula virtual, necessita interagir e comunicar-se, disponibilizando suas contribuições. Assim, o ensino mediado por tecnologias é baseado em processos de comunicação e interação, que exigem trocas, que exigem aprender junto.

Além disso, há aspectos pedagógicos relacionados ao próprio processo educacional (projeto, objetivo, tecnologia, metodologia) e a cada um dos seus participantes que deve ser observado, de forma que o ensino mediado por tecnologias não seja entendido só pela presença de recursos que permitem a comunicação e interação entre os alunos. Envolve o aluno (maneira de pensar, sentimentos, motivação, interação com professor e com outros alunos), envolve o professor (maneira que interfere, realiza a mediação e aprende junto com o processo), as atividades significativas e os recursos utilizados.

Desse modo, o que caracteriza um ensino mediado por tecnologias não é a tecnologia nele utilizada, mas a postura do professor frente ao uso, o que ele propõe a partir dela. Os ambientes de aprendizagem propiciados pelas Tecnologias da Informação e Comunicação, TICs, são ricos em oportunidades para o aluno construir conhecimentos, decorrentes da interação e da comunicação com seus pares e professores.

#### ACESSIBILIDADE E DESENHO UNIVERSAL

Na perspectiva de interação e comunicação com seus pares, as tecnologias são propulsoras de acessibilidade, sobretudo quando se trata de páginas web. A acessibilidade

na web está sendo de grande valia para que mais pessoas consigam ter acesso a vários tipos de informações, sejam sobre assuntos educativos, profissionais ou de lazer. Mas, muitas vezes, a estrutura das páginas na Web não melhoram o acesso às informações para as PNES, o que dificulta a compreensão dos conteúdos presentes na página. Por isso, uma página web precisa seguir alguns princípios de acessibilidade para que pessoas com necessidades especiais possam compreender as informações disponibilizadas da melhor forma possível.

Hoje, com a inclusão social, a acessibilidade é entendida no sentido de que todas as pessoas tenham acesso aos diferentes espaços que possam frequentar. Mas, por mais que essa “busca por melhoria” esteja acontecendo, a preocupação das PNES é frequente, pois estão saindo das escolas de ensino médio e ingressando em cursos superiores, técnicos ou atuando nas mais diversas funções do mercado de trabalho e, muitas vezes, esses ambientes não têm as adaptações necessárias para seu acesso e permanência.

Algumas instituições já adotam um sistema diferenciado para o acesso das PNES, mas o acesso não garante que a pessoa tenha condições de permanência, o que envolve adaptações nos ambientes físicos e espaços de comunicação. Com isso, as instituições devem trabalhar em busca da acessibilidade para todas as pessoas, não só as com necessidades especiais, procurando suprir as dificuldades que possam enfrentar, tornando os espaços acessíveis a todos, independente de suas limitações.

Sendo assim, a acessibilidade torna-se o foco central para estas adaptações em prol do acesso e permanência das PNES. No Brasil, a Lei 10.098, de dezenove de dezembro de 2000, apresenta a definição da acessibilidade como:

possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos transportes e dos sistemas e meios de comunicação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2005, p. 67).

Então, acessibilidade não se refere apenas à estrutura física, mas também à comunicação entre todos os que frequentam o mesmo espaço. Portanto, pode-se observar, que a acessibilidade não envolve somente criar rampas de acesso ou um elevador no prédio, mas tornar acessível todos os ambientes em que as PNES possam usar quando houver necessidade. Assim, além das modificações de acesso físico aos locais, a adequação dos meios de comunicação também se faz necessária.

Com base nessas questões, na década de 90, o arquiteto Ron Mace criou o termo “Universal Design” (Desenho Universal), com o intuito de criar critérios únicos de acessibilidade, definindo sete princípios básicos para serem adotados em todos os projetos de acessibilidade, evitando que cada um fizesse ao seu modo.

Gabrilli (2010) define os sete princípios como: 1) *Igualitário*: que todas as pessoas possam ter acesso não importando suas limitações. 2) *Adaptável*: para diferentes usos ou preferências. Por exemplo, um computador acessível a pessoas cegas ou com baixa visão ser equipado com um programa de leitura virtual, e ter, também, a opção para cancelar o som, bem como um mouse para as outras pessoas. 3) *Óbvio*: que possa ser compreendido por qualquer pessoa, sem considerar as necessidades especiais. 4) *Conhecido*: que possa ser identificado facilmente. Se esse indicador tiver uma legenda em braile, a pessoa que tiver conhecimento da escrita identificará com facilidade o que está sendo informado. 5) *Seguro*: que não forneça risco de acidentes. Se um elevador tiver sensores só na

parte de cima, uma pessoa com baixa estatura ou cadeirante não acionará os sensores para que a porta permaneça aberta, e pode acontecer de a porta se fechar antes que ela passe. 6) *Sem esforço*: que possa ser usado sem causar desconforto. Como torneiras adaptadas com sensores ou alavancas. 7) *Abrangente*: que tenha espaço para que possa ser utilizado em qualquer situação. Como em uma sala de cinema com assentos maiores para obesos ou, então, ter corredores largos para que um cadeirante possa se locomover.

Assim, se um espaço estiver de acordo com os sete princípios do Desenho Universal, terá acessibilidade a todas as pessoas, tornando-se padrão. Em todo o mundo, independente do idioma, qualquer pessoa que usufruir desse espaço não terá dificuldades para o acesso e permanência.

#### APRENDIZAGEM MEDIADA POR TECNOLOGIAS GARANTE A ACESSIBILIDADE

Uma vez entendidos os conceitos de acessibilidade e desenho universal, deve-se pensar na promoção da aprendizagem. Esta, em um contexto acessível, prevê que as atividades desenvolvidas exijam que o aluno, interaja com os demais, descubra e compreenda novas formas de pensar, refletindo sobre sua formação. O professor, nesse contexto, desempenha uma prática docente de mediação, não de instrução, acompanhando o processo de aprendizagem do aluno. Todavia, o desafio que se verifica está em descobrir, no espaço privilegiado do processo pedagógico, as possibilidades de interação que ocorrem na relação professor, aluno e conhecimento, que são mediadas pelas tecnologias.

O professor, ao escolher as tecnologias para o ensino, deve considerar que o processo de interação do homem com o mundo é mediado por elementos de ordem interna e

externa. Os de ordem interna envolvem as estruturas cognitivas, a carga afetivo-emocional que envolve o contato com determinado conteúdo, etc. Os elementos externos abrangem o que Vygotsky (1991) chama de mediadores culturais, que são instrumentos criados pela espécie humana e que permeiam significativamente a relação do sujeito com as coisas. Entre esses mediadores está a tecnologia, como o computador, a internet, que ao ser apropriada pelo homem provoca mudanças na sua forma de perceber, simbolizar e atuar sobre o mundo.

Transpondo essa ideia de mediação para a prática docente a distância, não são apenas as tecnologias que atuam como mediadores, mas o próprio educador, pois ele deverá conhecer o nível em que está o aluno e o que ainda lhe falta descobrir. O professor auxiliará, como mediador, justamente entre esses dois pontos – o que o aluno sabe e o que lhe está próximo, porém ainda não descobriu, muitas vezes por não ter tido acesso adequado à informação/objeto.

Isso faz com que o controle da aprendizagem, em ambientes que utilizam tecnologias acessíveis, esteja centrado no aluno e não mais no professor. O aluno com necessidades especiais pode explorar o ambiente seguindo a sua necessidade e intuição e não ser conduzido pela vontade ou determinação do professor. Poderá propor projetos, assuntos, interesses que queira desenvolver e, a partir daí, o professor e colegas poderão interagir com ele, pois todos têm acesso aos materiais disponibilizados.

Essa postura dialógica é fundamental em um ambiente de aprendizagem, pois essa dialogicidade pode se estabelecer entre alunos e professores, pelo desenvolvimento de atividades individuais e coletivas, utilizando as tecnologias de comunicação, que permitem a interação. As atividades individuais são importantes para o aluno refletir sobre o

conhecimento adquirido e atividades coletivas oportunizam o confronto e o entendimento de outras formas de pensar (VALENTE, 1999). É da interação entre os alunos e entre esses e o professor que se pode verificar as trocas de experiências, informação e conhecimento, fundamentais para o processo de aprendizagem.

A aprendizagem, a partir dessa assertiva, é resultante das interações entre os indivíduos de um grupo, visando à construção do conhecimento, pois:

as interações interindividuais tratam de uma relação social que constitui uma totalidade de características novas, transformando a estrutura mental do sujeito. A interação entre dois ou mais aprendizes não é nem a soma de suas ideias, de seus conhecimentos, nem a realidade deles superpostas, mas é uma totalidade nova; um sistema de interação que modifica o sujeito na sua estrutura e, portanto, a estrutura do grupo como um todo (BEHAR, 1998, apud BEHAR; KIST; BITTENCOURT, 2001, p. 89).

Verifica-se, então, que as interações entre os alunos trazem benefícios à sua formação. Nesse sentido, a interação é necessária para desenvolver o comprometimento e as habilidades dos alunos na solução de problemas e conflitos existentes no processo de aprendizagem. Fomentar a interação não é apenas uma boa ideia, mas se torna importante para liberar as energias e talentos disponíveis nas salas de aulas e possibilitar que as pessoas trabalhem em conjunto, em busca de objetivos maiores e conhecimentos que contribuam com a coletividade, por meio de materiais acessíveis a todos.

Behar, Kist e Bittencourt (2001) afirmam que um ambiente que promove a interação possibilita a confrontação de visões diferentes entre os integrantes do grupo, entretanto isto só ocorre se o grupo for aberto, flexível, constituído de motivação e interesses coletivos e se a acessibilidade estiver garantida,

permitindo a promoção da diversidade do grupo. Desse modo, o ensino mediado por tecnologias pressupõe que as pessoas aprendem na interação com os outros, na partilha de suas dúvidas, experiências e conhecimentos, reformulando seu conhecimento a partir da crítica do outro.

## CONCLUSÃO

Interagir e comunicar por meio de tecnologias e materiais que permitam a acessibilidade dá condições ao aluno de ter o controle de sua aprendizagem. O conhecimento não lhe é passado como um produto pronto. O aluno interage com o meio, com seus colegas, com o professor por meio das ferramentas disponíveis. As possíveis interações são mediadas pelo professor, que interferirá no processo. Esse pensamento convida o professor a interagir, a provocar desafios aos alunos e, ao mesmo tempo, o desafia a buscar, a chegar a conclusões, a alcançar objetivos e conquistas, suas e de seus alunos. Essa é a visão de professor-mediador requerida atualmente, para os professores que fundamentam suas práticas em processos de aprendizagem que utilizam a interação e a comunicação para promover um ensino mediado por tecnologias.

Finalizando, acredita-se que o uso de tecnologias acessíveis no processo ensino e aprendizagem é evolutivo, como deverá ser a prática de professor mediador na educação, no qual ambos, tecnologia e educação, comuniquem-se e interajam para que os conhecimentos individuais sirvam de mediadores para a construção de conhecimentos coletivos.

## REFERÊNCIAS

BEHAR, Patrícia; KIST, Sílvia; BITTENCOURT, Juliano. ROODA – Rede cooperativa de aprendizagem. Uma plataforma de

suporte para a aprendizagem à distância. **Informática na Educação: teoria e prática**, Porto Alegre: UFRGS, Faculdade de Educação, Pós-Graduação em Informática na Educação. v. 4, n. 2, p. 87-96, dez., 2001.

BEHAR, Patrícia. **Análise operatória de ferramentas computacionais de uso individual e cooperativo**. 1988. Tese (Doutorado em Computação). Porto Alegre: Pós-Graduação em Ciência da Computação (CPGCC), UFRGS, 1998.

BRASIL. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Acessibilidade** – Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2005.

GABRILLI, Mara. **O que é Desenho Universal**. Disponível em: <<http://www.mara gabrilli.com.br/desenho-universal.html>>. Acesso em: 20 nov. 2010.

PEROSA, Gilse T. Lazzari, SANTOS, Marcelo dos. Interatividade e aprendizagem colaborativa em um grupo de estudo online. In: SILVA, Marcos. **Educação online**. São Paulo: Loyola, 2003. p. 147-54.

VALENTE, José Armando. (Org.). **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas: UNICAMP/NIED, 1999.

VYGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores**. São Paulo, Martins Fontes, 1991.

---

### 3.8

## DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM ESPECÍFICAS NO ENSINO SUPERIOR: UMA REFLEXÃO NECESSÁRIA

---

Andréa Tonini  
Ana Paula Loução Martins

O presente texto apresenta reflexões sobre um assunto que, embora pouco debatido no ensino superior, vem sendo muito recorrido na educação básica, mais precisamente no ensino fundamental. Ele diz respeito às dificuldades de aprendizagem específicas (DAE)<sup>13</sup>, também denominadas pela literatura de Transtornos de Aprendizagem, de Problemas de Aprendizagem ou de Dificuldades de Aprendizagem. Esse é um assunto referente a todos os níveis de ensino, incluindo o superior, já que essa problemática tem implicações ao longo de toda a vida dos indivíduos. Paralelamente, é considerado por muitos como sendo dos mais incompreendidos, controversos e complexos.

Essa tríade de adjetivos resulta de vários fatores, dos quais destacamos dois. O primeiro relaciona-se à multiplicidade de terminologia, que acaba por dificultar o entendimento e a comunicação. O segundo, com o entendimento resultante do conceito de dificuldades de aprendizagem específicas e à sua contextualização no grupo das necessidades educativas especiais, não havendo nacional e internacionalmente um consenso legislativo sobre tal questão. Portanto, essa ausência de conformidade, muitas vezes, impede os alunos com dificuldades de aprendiza-

---

<sup>13</sup> As mais frequentes, de acordo com Correia (2008a), são: dislexia, disgrafia, discalculia, disgraxia, problemas de percepção auditiva, problemas de percepção visual, problemas de memória.

gem específicas, e sobretudo com dislexia, de receberem atendimento especializado, adequado às suas necessidades educacionais, socioemocionais, entre outras. De fato, os trabalhos de Vianello e Moniga (1996), de Vogel (2001) e de Martins (2006)<sup>14</sup>, sobre essa problemática, apontam as diferenças terminológicas e a maneira como os estabelecimentos de ensino se organizam em diversos países para responder às necessidades e características dos alunos com dificuldades de aprendizagem específicas em geral e com dislexia em particular. Adicionalmente, sublinham que, mesmo quando a terminologia empregada coincide, pode haver diferentes definições conceituais e operacionais para esse termo.

No Brasil, podemos avaliar que tal problemática se assemelha à dos países citados havendo diferentes correntes teóricas para explicar um mesmo fenômeno sobre diversos prismas (sociológicos, educacionais, biológicos). O movimento da inclusão educacional proporcionou a percepção dessa grande diversidade de discursos e práticas que permeiam os meios escolares dos vários níveis de ensino.

A educação em geral e a legislação que a regula começaram a se estruturar frente às novas demandas e exigências educacionais que provocaram mudanças de concepções e de entendimentos sobre o acesso e a acessibilidade de toda e qualquer pessoa à educação. Assim sendo, o Brasil por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, n.º 9394 de 1996) normatizou o processo de inclusão escolar de alunos com necessidades educativas especiais, antes já existente em termos de legislações e práticas escolares, mas com diferentes designações.

---

<sup>14</sup> Literatura produzida na Austrália, no Canadá, na Alemanha, na Inglaterra, nos EUA, no Japão, na Holanda, na Suécia, na Finlândia, na Noruega ou em Portugal.

## A INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR DA UFSM E AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM ESPECÍFICAS: UM BREVE OLHAR

A partir da LDBEN n.º 9394/96, decretos e resoluções foram criados em esferas nacionais, regionais e municipais para atendimento à questão da inclusão educacional em todos os níveis de ensino, incluindo o superior. No caso da UFSM, foi instituído pela Resolução 011/07<sup>15</sup>, numa tentativa de minimizar as “desigualdades acumuladas no decorrer da vida”, o “Programa das Ações Afirmativas de Inclusão Racial e Social”, e que se apresenta como um sistema de reservas de vagas nos processos seletivos de cursos de graduação, tendo a seguinte configuração para cada curso:

Ação afirmativa “A”: 13% das vagas para candidatos afro-brasileiros negros; Ação afirmativa “B”: 5% das vagas para candidatos com necessidades especiais; Ação afirmativa “C”: 20% das vagas para candidatos que realizaram TODO o Ensino Fundamental e Médio em escola(s) pública(s) brasileira(s); Ação afirmativa “D”: para candidatos indígenas residentes em território nacional total de até 08 vagas e 02 no Programa de Ingresso ao Ensino Superior (PEIS), distribuídas nos cursos de graduação em que houver procura; Sistema Universal: para os candidatos que não se enquadram nas características anteriores ou não desejarem participar dos demais Sistemas.

O Programa Governamental das Ações Afirmativas de Inclusão Racial e Social começou a ser realizado na UFSM em 2009, por meio do vestibular, do PEIES, e programas de reingresso e transferência previstos pela Instituição. E, desde então, o processo de inclusão começou a ser amparado pela Resolução 011/07 o que não quer dizer que anteriormente os candidatos definidos nas ações afirma-

---

<sup>15</sup> A resolução encontra-se na íntegra no site [www.ufsm.br](http://www.ufsm.br).

tivas não frequentassem a UFSM; o que mudou foi apenas a forma de acesso, acessibilidade e permanência.

Com o objetivo de oferecer condições de acessibilidade e permanência às pessoas com necessidades especiais no espaço acadêmico, foi fundado, posteriormente à Resolução 011/07, o Núcleo de Acessibilidade da Universidade Federal de Santa Maria e a Comissão de Acessibilidade. A comissão integra um Grupo de Trabalho composto por representantes de todos os Centros de Ensino da UFSM, das Pró-reitorias, Biblioteca Central e Diretório Central dos Estudantes (DCE), e tem como finalidade atender a alunos, professores e servidores técnico-administrativos que necessitem de atendimento especial ou que convivam com pessoas nessa situação. A “situação” refere-se às pessoas com necessidades especiais que se restringem a transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, deficiências e surdez<sup>16</sup>. A comissão tem como referência para a definição das pessoas com necessidades especiais o Decreto n.º 3.298, de 20 de dezembro de 1999, que Regulamenta a Lei n.º 7.853, de 24 de outubro de 1989, e dispõe sobre a “Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora<sup>17</sup> de Deficiência”, que em seu Art. 1º compreende o conjunto de orientações normativas que objetivam assegurar o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas *portadoras* de deficiência.

Diferenciando-se, em sua maioria, do alunado a quem a Comissão se destina, desde 1998, portanto antes da Resolução 011/07, o Centro de Educação da UFSM instituiu o Ânima, que é o Núcleo de Apoio ao Estudante da UFSM, hoje com uma

---

<sup>16</sup> Para informação detalhada sobre o Núcleo de Acessibilidade da Universidade Federal de Santa Maria e a Comissão de Acessibilidade ver site <http://www.ufsm.br/>.

<sup>17</sup> O termo “portador” atualmente não é considerado adequado no meio científico, sendo mantido neste texto apenas em respeito ao Decreto em análise.

abordagem de ensino e aprendizagem aos aspectos psicopedagógicos. Logo, o Ânima realiza atendimento psicopedagógico a um universo amplo de alunos com necessidades especiais que podem apresentar dificuldades de aprendizagem específicas.

Para fins de investigação, um projeto vinculado a um grupo de pesquisa<sup>18</sup> da UFSM propôs-se a analisar em 2009, por meio de entrevistas aos coordenadores de cursos de graduação, as diversas facetas no processo de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais na instituição supracitada, após a Resolução 011/07. Uma das facetas identificadas é que muitos coordenadores acreditam que os cursos não estão preparados para receber alunos com necessidades especiais, pois foi notado um posicionamento comum que é a falta de uma formação apropriada ao trabalho para com alunos que apresentam necessidades educativas especiais (HONNEF et al., 2010).

Assim sendo, o assunto que aborda de forma ampla e não restrita as necessidades especiais deve ser do conhecimento e fazer parte da formação de todos os envolvidos com a educação inclusiva no ensino superior, pois se trata de uma política institucional, devendo esta ser entendida e atendida da melhor forma possível. De fato, segundo Correia (2008b, p. 38), quando implementamos um sistema educativo inclusivo, essa “formação torna-se praticamente obrigatória, sob pena de, se assim não for, assistirmos a prestações educacionais inadequadas” para alunos com necessidades especiais. Sublinhamos, ainda, que a promoção de uma cultura universitária que recebe, aprecia e se adapta à diversidade implica que muitos profissionais têm

---

<sup>18</sup> Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia da Educação e Educação Inclusiva – GEPEIN, registrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), sob a Coordenação da Professora Doutora Fabiane Adela Tonetto Costas.

de adquirir e/ou aperfeiçoar competências (SCHAFFNER; BUSWELL, 1996; CORREIA; CABRAL; MARTINS, 1997; HUNTER, 1999). No caso da UFSM, pelo que se pôde perceber, a falta de preparação e formação sobre o assunto já está levando a implicações pedagógicas impróprias às necessidades e características dos alunos que a frequentam<sup>19</sup>.

Considerando o exposto, em seguida serão apresentados de forma breve conhecimentos e esclarecimentos sobre as terminologias citadas com ênfase nas dificuldades de aprendizagem específicas e, sobretudo, na dislexia, área que merece uma atenção maior no ensino superior, pelo fato de ter uma prevalência alta, ser uma condição crônica que não representa um atraso temporário no desenvolvimento da leitura, e por persistir na adolescência e na idade adulta (SHAYWITZ, 2008).

#### CONHECIMENTOS QUE FAZEM DIFERENÇA À INCLUSÃO: ASPECTOS GERAIS

Consideramos que os professores devem ter os necessários conhecimentos sobre o assunto em questão para que práticas educativas adequadas, portanto inclusivas, sejam planejadas para fins de atendimento às características e necessidades dos alunos incluídos no ensino superior. Para tal, consideramos nesta seção a definição de conceitos. Assim, o termo Necessidades Especiais inclui três grupos de alunos: aqueles que apresentam necessidades educativas especiais, os sobredotados e aqueles em risco educacional (SMITH et al., 1995; CORREIA, 1997), e diz respeito a

---

<sup>19</sup> Ver artigo referente ao assunto, intitulado “Aspectos do processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na educação superior”, disponível em: <http://www.anpedsul.com.br/>.

um conjunto de factores, de risco ou de ordem intelectual, emocional e física, que podem afectar a capacidade de um aluno em atingir o seu potencial máximo no que concerne a aprendizagem acadêmica e socioemocional. Estes factores podem, assim, originar “discapacidades” ou “talentos”, podem afectar uma ou mais áreas do funcionamento do aluno e podem ser mais ou menos visíveis (CORREIA, 2008b, p.43).

O termo Necessidades Educativas Especiais é usado para descrever um conjunto de alunos que, “por exibirem determinadas condições específicas podem necessitar de apoio de serviços especializados durante todo ou parte do seu percurso escolar, de forma a facilitar o seu desenvolvimento académico, social e emocional” (CORREIA, 2008b, p. 23). Por condições específicas entende-se alunos com perturbações do espectro do autismo, problemas intelectuais, *dificuldades de aprendizagem específicas*, desordem por défice de atenção com ou sem hiperactividade, problemas sensoriais (visuais e auditivos), problemas emocionais ou de comportamento, problemas de comunicação, linguagem e fala, problemas motores, problemas de saúde, traumatismo craniano, multideficiência e cegos-surdos (HALLAHAN; KAUFFMAN, 2003; CORREIA, 2008b). Por serviços especializados entende-se um conjunto de apoios no âmbito educativo, terapêutico, médico, social e psicológico, que visam “à prevenção, redução ou supressão da problemática do aluno” (CORREIA, 2008b, p.23-4).

Quando procuramos definir necessidades educativas especiais, é importante considerar a diversidade das características dos alunos e a necessidade de estas serem elegíveis para serviços de apoio especializados (HALLAHAN; KAUFFMAN, 2003). A “diversidade de características” está relacionada com a natureza das necessidades educativas especiais (tipo, causa, severidade e implicações educativas) e com o próprio aluno (idade, sexo e historial). A “elegibilidade para serviços de apoio especializados”

está diretamente interligada com os resultados obtidos numa recolha de informação referente à avaliação da possibilidade de o aluno ser, ou não, capaz de progredir, satisfatoriamente, sem o apoio de tais serviços (idem, *ibidem*).

Alunos em risco educacional são aqueles que, em decorrência de fatores como álcool, drogas, gravidez na adolescência, negligência, abuso, ambientes socioeconómicos e socioemocionais desfavoráveis, entre outros, poderão experimentar insucesso escolar (p.ex.: problemas de aprendizagem) caso intervenções não sejam adequadas às suas necessidades (SMITH et al., 1995; CORREIA, 2008a; 2008b). Por fim, alunos sobredotados são aqueles que, “devido a um conjunto de aptidões excepcionais, são capazes de atingir um alto rendimento” (CORREIA, 2008b, p.53). Portanto, devido a potencialidades elevadas em determinadas áreas (p.ex.: aptidão acadêmica específica, pensamento criativo ou produtivo, dentre outras) requerem programas e/ou serviços educativos específicos (CORREIA, 2008b).

Em função dessas condições específicas, e para os casos mais severos consequentemente em termos de currículo escolar, as adequações são generalizadas numa ou mais de uma área acadêmica e/ou socioemocional, devendo se adaptar às características dos alunos e manter-se durante um período/tempo ou durante todo o percurso escolar (CORREIA, 1997; 2008b). Já para as necessidades educativas especiais ligeiras, as adequações curriculares, quando necessárias, são parciais “adaptando-se às características do aluno num determinado momento do seu desenvolvimento e percurso educacional” (CORREIA, 2008b, p. 48). Os estabelecimentos de ensino, ao promoverem esse tipo de adequações, refletem uma cultura de educação inclusiva, de qualidade, para os alunos que desafiam o sistema educativo, ou seja, aqueles que apresentam necessidades especiais.

CONHECIMENTOS QUE FAZEM DIFERENÇA  
À INCLUSÃO: A DISLEXIA

Segundo Cruz (2007), entre tantas expressões análogas para designar as dificuldades de aprendizagem específicas ao nível da leitura, a “dislexia” é a mais utilizada e conhecida. Com o intuito de contribuir para a reflexão sobre a qualidade da educação proporcionada aos alunos com dislexia no ensino superior, apresentamos em seguida um rol de dez ideias que no seu conjunto caracterizam tais necessidades educativas especiais.

1. *A dislexia é caracterizada por dificuldade na leitura, nomeadamente por dificuldades no correto e/ou fluente reconhecimento de palavras e por pobre capacidade de so-letração e de descodificação (LYON et al., 2003).*
2. *A dislexia pode ter como consequências secundárias problemas na compreensão da leitura e reduzidas experiências de leitura que podem impedir a aquisição de vocabulário e de conhecimentos prévios (LYON et al., 2003).*
3. *A dislexia reflete défices na componente fonológica da linguagem.* A fragilidade que se manifesta num componente específico do sistema linguístico (SHAYWITZ, 2008) representa uma dificuldade recorrente em processar informação de carácter fonológico (HENNIGH, 1995). Segundo Shaywitz (2008, p. 14), “o comprometimento no sistema da linguagem não é geral e sim específico no módulo fonológico”<sup>20</sup>, o que interfere na aquisição e desenvolvimento da leitura e não nas

---

<sup>20</sup> O déficit fonológico é um das explicações fisiopatológicas da dislexia, havendo outras teorias para explicar o mecanismo que leva ao aparecimento da dislexia.

capacidades de pensamento. Assim, considera-se que a dislexia reflete um problema linguístico que interfere na habilidade para a leitura (SHAYWITZ, 2008; ARTIGAS-PALLARÉS, 2009), existindo consenso entre pesquisadores de que a “habilidade fonológica é importante para a aquisição da leitura e que, para a maioria dos indivíduos com atraso em leitura ou dislexia, alterações nessa habilidade, como discriminação e percepção dos sons, são geralmente identificadas” (FADINI; CAPELLINI, 2011, p. 4). O sistema de escrita da língua portuguesa é alfabético e segue o princípio da correspondência grafofonêmica. Ou seja, a associação de um componente auditivo fonêmico a um componente visual gráfico (CAPOVILLA; DIAS, 2008; CAPELLINI et al., 2009) ocorre espontaneamente.

4. *A dislexia é geralmente inesperada.* Os alunos com dislexia leem significativamente abaixo do nível que era esperado que lessem com base no seu Quociente de Inteligência (QI), idade e experiências (MANN, 2003); ou seja, essa dificuldade de aprendizagem específica na leitura é inesperada tendo em conta não só o funcionamento intelectual do aluno, uma vez que não há comprometimento da inteligência (SHAYWITZ, 2008; ARTIGAS-PALLARÉS, 2009); do mesmo modo, também as práticas que lhe têm sido proporcionadas na sala de aula, uma vez que têm sido eficazes e não insuficientes ou inadequadas (LYON; SHAYWITZ, 2003).

5. *A dislexia não é uma causa primária de necessidades educativas especiais de âmbito sensorial, intelectual, motor, de distúrbios emocionais, de desvantagem cultural, econômica ou social.*

6. *A dislexia é resultado de uma disfunção neurobiológica, existindo diferenças entre os indivíduos com dislexia e sem*

*dislexia no modo como o cérebro de ambos é ativado em tarefas de leitura.* Os investigadores têm utilizado duas fontes diferentes para concluir que dificuldades de aprendizagem específicas como a dislexia podem resultar de uma disfunção neurológica: estudos estruturais *postmortem* e estudos estruturais e funcionais *in vivo*. Muitas das investigações envolvem o estudo de aspectos relacionados à dominância cerebral em adultos e crianças com dislexia (HALLAHAN; KAUFFMAN; LLOYD, 1999; LERNER, 2000; HALLAHAN; MERCER, 2002). Têm sido feitos estudos estruturais e funcionais *in vivo* a estruturas cerebrais, como, por exemplo, o planum temporal, o córtex visual, o córtex pré-frontal, o corpo caloso, o girus angular, a área de Broca, o lóbulo temporal, ou a área de Wernick. Segundo Hallahan e Kauffman (2003), existem estudos que demonstram que as quatro últimas áreas referenciadas estão associadas a dificuldades de leitura. Os estudos revistos por Richards (2001) comprovam que existem diferenças estatisticamente significativas entre os indivíduos com dislexia e sem dislexia no modo como o cérebro de ambos é ativado em tarefas específicas de audição ou de escrita. Em complemento, têm sido efetuados estudos que demonstram um elevado grau de relação entre hereditariedade e dificuldades de leitura e desordens de linguagem (WOOD; GRIGORENKO 2001 apud HALLAHAN; MOCK, 2003). Em relação a esse aspecto Artigas-Pallarés considerou que:

Los genes vinculados a la dislexia no son genes con una anomalía específica, sino que forman parte de las variantes genéticas presentes en la población general. No existe 'el gen' de la dislexia, sino que las personas disléxicas presentan una combinación genética que determina la poca habilidad lectora, del mismo modo que otra combinación genética puede determinar una dificultad para cantar, bailar o tocar el violín. (2009, p. 68)

7. *A Dislexia é vitalícia e tem impacto ao longo da vida do indivíduo.* Para a maioria dos indivíduos, é uma condição para toda a vida, embora as características desse tipo de dificuldades de aprendizagem específicas possam sofrer ligeiras alterações com o passar dos anos, na medida em que a pessoa vai aprendendo a lidar com os seus problemas (KAVALE, 1988; HALLAHAN; KAUFFMAN; LLOYD, 1999; GERBER, 2001; HALLAHAN et al., 2005). Quando ao impacto na vida adulta, segundo Hallahan et al., (2005), os investigadores têm reportado que nos EUA as dificuldades de aprendizagem específicas estão associadas a taxas elevadas de abandono escolar, a emprego não qualificado, bem como a dependência de terceiros.

8. *A dislexia é universal.* Vários estudos mostraram níveis de prevalência de dislexia comparáveis entre crianças norte-americanas, japonesas e chinesas (SHAYWITZ, 2008). De fato, a investigação tem evidenciado que a problemática da dislexia, tal como outras dificuldades de aprendizagem específicas, é universal, ou seja, ocorre em todas as línguas, culturas e nações do mundo (LERNER, 2000).

9. *A dislexia apresenta alto índice de prevalência.* A prevalência da dislexia em países desenvolvidos (Europeus e EUA) representa entre 3 e 18% dos alunos, portanto considerada de elevada frequência (ROTTA; PEDROSO, 2006; ANDRADE; PRADO; CAPELLINI, 2011). Segundo Shaywitz (2008), compromete uma em cada cinco crianças.

10. *A dislexia é uma condição que requer apoio para que os alunos tenham sucesso na sua vida acadêmica.* Com a existência de apoio ao nível do ensino pré-universitário e de legislação, cada vez mais alunos com dislexia, e com outro

tipo de necessidades educativas especiais, frequentam o ensino superior. Assim, as universidades têm desenvolvido serviços ou gabinetes de apoio a esses alunos. Por exemplo, em Portugal, a Universidade do Minho dispõe de um Programa de Acompanhamento Tutorial do Gabinete para a Inclusão, ao qual o aluno se candidata. Neste contexto, cada aluno tem um tutor (Professor da Universidade do Minho) que, a par do Gabinete, “zela pela aplicação das medidas previstas no Regime Especial de Frequência dos Estudantes com Deficiências Físicas ou Sensoriais, acompanha o aproveitamento escolar do estudante e identifica as principais dificuldades sentidas na sua vida acadêmica e na utilização dos serviços e infra-estruturas disponibilizados pela Universidade do Minho” (Despacho RT-70/2006, preâmbulo). De entre as medidas previstas, salienta-se a adaptação a nível da frequência e o acompanhamento das aulas, dos planos de estudo, do regime de avaliação, bem como da possibilidade de acompanhamento individualizado, do acesso à época especial de exames, do apoio documental e à prioridades na atribuição dos locais de estágio. Essas medidas representam apoio que promove a igualdade de oportunidades dos estudantes com necessidades especiais (Despacho RT-70/2006).

Tendo por base os dez aspectos anteriormente indicados, a dislexia envolve uma desordem da aprendizagem e da cognição que é intrínseca ao indivíduo, é vitalícia, tem origem neurobiológica, e não é o resultado primário de deficiência intelectual, de distúrbios do comportamento, de falta de oportunidades para aprender, ou de défices sensoriais. Assim, é consensual que a dislexia representa uma categoria que identifica um grupo de indivíduos com necessidades educativas especiais.

## CONCLUSÃO

O conceito de dislexia é real e identifica um grupo de alunos com necessidades e características especiais que têm o direito de receber um apoio de qualidade ao longo do seu percurso acadêmico. Embora a dislexia se manifeste ao longo da vida, e como tal do percurso acadêmico, o seu impacto vai variando em função de idade e desenvolvimento, bem como das exigências do ambiente. O ensino superior representa, assim, uma etapa da vida do estudante com dislexia na qual ele vai, provavelmente, necessitar não apenas de apoio e enquadramento legal, mas também da compreensão, dos conhecimentos, da formação, da colaboração, da visão e da capacidade de aceitar a diversidade daqueles com quem convive, ou seja, colegas, professores, diretores, auxiliares, porteiros, e outros.

Diante de tal realidade, as reflexões e os conhecimentos aqui apresentados devem interpenetrar a cultura do estabelecimento de ensino superior inclusivo para que todos os alunos tenham o direito de participar, como membros efetivos, em todas as experiências da comunidade acadêmica.

## REFERÊNCIAS

ARTIGAS-PALLARÉS, J. Dislexia: enfermedad, trastorno o algo distinto. **Revista Neurología**, v.48, Supl. 2, p. 63-9, 2009.

ANDRADE, O. V. C. A.; PRADO, P. S. T.; CAPELLINI, S. A. Desenvolvimento de ferramentas pedagógicas para identificação de escolares de risco para a dislexia. **Revista Psicopedagogia**, v.28, n.85, p.14-28, 2011.

BOSCAROL, M.; GUIMARÃES C.A.; HAGE S. R. V.; CENDES, F., GUERREIRO, M. M. Processamento temporal auditivo: relação com dislexia do desenvolvimento e malformação cortical. **Pró-Fono Revista de Atualização Científica**, out./dez; v. 22, n.4, p. 537-42, 2010.

CAPELLINI, S. A.; SAMPAIO, M. N.; FUKUDA, M. T. M.; OLIVEIRA, A. M. DE.; FADINI., C. C.; Martins, M. A. Protocolo de identificação precoce dos problemas de leitura: estudo preliminar com escolares de 1.º ano escolar. **Revista Psicopedagogia**. V.26, n.81, p.367-75, 2009.

CAPOVILLA, A. G. S.; DIAS, N. M. Habilidades de linguagem oral e sua contribuição para a posterior aquisição de leitura. **Revista de Psicologia da Vetor Editora**, v. 9, n. 2, jul./dez., p.135-144, 2008.

CRUZ, V. **Uma abordagem cognitiva da leitura**. Lisboa: LIDEL, 2007.

CORREIA, L. M. Alunos com necessidades educativas especiais. In: CORREIA, L. M. (Ed.). **Alunos com necessidades educativas especiais na classe regular**. Porto (PT): Porto Editora, 1997. p.45-70.

CORREIA, L. M.; CABRAL, M. C.; MARTINS, A. P. L. Pressupostos para o êxito da integração/inclusão. In: CORREIA, L. M. (Ed.). **Alunos com necessidades educativas especiais na classe regular**. Porto (PT): Porto Editora, 1997. p.159-170.

CORREIA, L. M. **Dificuldades de aprendizagem específicas**: Contributos para uma definição portuguesa. Porto (PT): Porto Editora, 2008a.

CORREIA, L. M. O movimento da inclusão. In: CORREIA, L. M. (Ed.). **Inclusão e necessidades educativas especiais**: Um guia para educadores e professores. 2.ed. Porto (PT): Porto Editora, 2008b. p.07-31.

CORREIA, L. M. Princípios gerais para a construção de uma escola contemporânea. In: CORREIA, L. M. (Ed.). **Inclusão e necessidades educativas especiais**: Um guia para educadores e professores. 2.ed. Porto (PT): Porto Editora, 2008b. p.33-42.

CORREIA, L. M. Alunos com necessidades educativas especiais. In: CORREIA, L. M. (Ed.). **Inclusão e necessidades educativas especiais**: Um guia para educadores e professores. 2.ed. Porto (PT): Porto Editora, 2008b. p.43-56.

CORREIA, L. M. **Escola Contemporânea e a inclusão de alunos com NEE**: Considerações para uma educação de sucesso. Porto (PT): Porto Editora, 2008c.

FADINI, C. C.; CAPELLINI, S. A. Treinamento de habilidades fonológicas em escolares de risco para dislexia. **Revista Psicopedagogia**, v.28, n.85, p.3-13,2011.

GERBER, P. J. Learning disabilities: A life-span approach. In: HALLAHAN, D. P. e KEOGH, B. (Ed.). **Research and global perspectives in learning disabilities**: Essays in honor of William M. Cruickshank. Mahwah, NJ: Lawrence, 2001. p.167-180.

HALLAHAN, D. P.; KAUFFMAN, J. M. **Exceptional learners**: Introduction to special education. 9th. Boston: Allyn and Bacon, 2003.

HALLAHAN, D. P.; KAUFFMAN, J. M.; LLOYD, J. W. **Introduction to learning disabilities**. Boston: Allyn and Bacon, 1999.

HALLAHAN, D. P. et al. **Introduction to learning disabilities:** Foundations, characteristics, and effective teaching. Boston: Allyn and Bacon, 2005.

HALLAHAN, D. P.; MERCER, C. D. Learning disabilities: Historical perspectives. In: BRADLEY, R.; DANIELSON, L., et al (Ed.). **Identification of learning disabilities:** Research to practice. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2002. p.1-65.

HENNIGH, K. A. **Compreender a dislexia:** Um guia para pais e professores. Porto: Porto Editora, 1995.

HUNTER, D. Systems change and the transition to inclusive systems. In: COUTINHO, M. e REPP, A. (Ed.). **Inclusion:** the integration of students with disabilities. Belmont, CA: Wadsworth Publishing Campany, 1999. p. 135-151.

HONNEF, C.; COSTAS, F. A. T.; TONINI, A.; ROSA, M. P. da. Aspectos do processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na educação superior. VIII ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, de 18 a 21 de julho de 2010, **Anais**. Londrina, 2010, p. 01-20.

KAVALE, K. A. Status of the field: Trends and issues in learning disabilities. In: KAVALE, K. A. (Ed.). Learning disabilities: State of the art and practice. Boston: College-Hill Press, 1988. p. 3-21. LERNER, J. W. **Learning disabilities:** Theories, diagnosis, and teaching strategies. 8th. Boston: Houghton Mifflin, 2000.

LYON, G. R.; SHAYWITZ, S. E. Defining dyslexia, comorbidity, teachers' knowledge: A definition of dyslexia. **Annals of Dyslexia**, v. 53, p. 1-14, 2003.

LYON, G. R.; SHAYWITZ, S. E.; SHAYWITZ, B. A. A Definition of Dyslexia. **Annals of Dyslexia**, v. 53, p.1-14, 2003.

MANN, V. A. Language processes: keys to reading disability. In: SWANSON, H. L.; K.R. HARIS, K. R., et al (Ed.). **Handbook of learning disabilities**. New York: Guilford, 2003. p.213-228.

MARTINS, A. P. L. **Dificuldades de aprendizagem**: compreender o fenómeno a partir de sete estudos de caso. Tese de doutoramento não publicada, Universidade do Minho, 2006.

PORUGAL. Despacho RT-70/2006, Regime Especial de Frequência dos Estudantes com Deficiências Físicas ou Sensoriais, Universidade do Minho, Portugal.

RICHARDS, T. L. Functional magnetic resonance imaging and spectroscopic imaging of the brain: Applications of fMRI and FMRS to reading disabilities and education. **Learning Disabilities Quarterly**, v. 24, p. 189-203, 2001.

ROTTA, N.T.; PEDROSO, F.S. Transtornos da linguagem escrita-dislexia. In: ROTTÀ, N.T.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R. dos S.; (Orgs.). **Transtornos da Aprendizagem**: abordagem neurobiológica e multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2006. p.151-164.

SCHAFFNER, C. B.; BUSWELL, B. E. Ten critical elements for creating inclusive and effective school communities. In: STAINBACK, W. E STAINBACK, S. (Ed.). **Inclusion**: a guide for educators. Baltimore: Paul Brooks, 1996. p. 49-65.

SHAYWITZ, S. **Vencer a Dislexia**. Como dar resposta às perturbações da leitura em qualquer fase da vida. Porto (PT): Porto Editora, 2008.

SMITH, T. et al. **Teaching children with special needs in inclusive settings**. Boston: Allyn and Bacon, 1995.

VIANELLO, R.; MONIGA, S., Eds. **Introduction**. Learning difficulties in Europe: Assessment and treatment: European Association for Special Education, Learning difficulties in Europe: Assessment and treatment. 1996. p. 3-14.

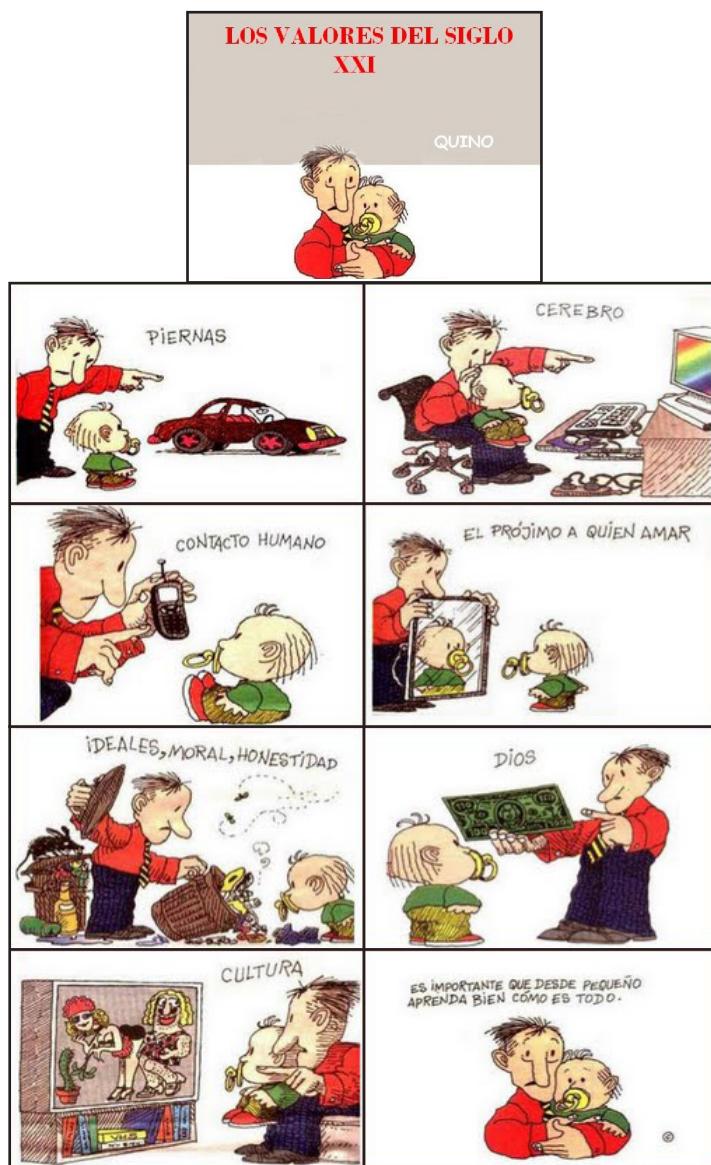
VOGEL, S. A. The challenge of international research in learning disabilities. In: HALLAHAN, D. P. E KEOGH, B. (Ed.). **Research and global perspectives in learning disabilities**: Essays in honor of William M. Cruickshank. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2001. p. 329-36.

---

### 3.9 DESENVOLVIMENTO DA FALA E DAS FERRAMENTAS E APROPRIAÇÃO DO MUNDO

---

Adriane Cenci  
Fabiane Adela Tonetto Costas



Fonte das imagens: [http://www.taringa.net/posts/humor/1517714/Quino\\_-los-valores-del-siglo-XXI.html](http://www.taringa.net/posts/humor/1517714/Quino_-los-valores-del-siglo-XXI.html).

## A INTERFACE ENTRE A QUADRINIZAÇÃO E A COGNIÇÃO

Neste artigo, objetiva-se refletir sobre questões teóricas relativas ao desenvolvimento da linguagem pelo ponto de vista da teoria Histórico-Cultural. Desse modo, valeu-se de uma ferramenta cultural pouco encontrada em artigos teóricos desse gênero, a análise de uma história em quadrinhos, que pareceu dizer muito da forma como as pessoas aprendem a se comunicar, principalmente na infância.

Para tanto, na busca de uma definição mais sucinta que designe o conceito de histórias em quadrinho, comprehende-se, de acordo com Lira (2003, p. 26-7) “os quadrinhos como uma narrativa composta por imagens sequenciadas associadas ao elemento textual de forma dinâmica”. Ainda, segundo o mesmo autor, esse ato de narrar através de imagens acompanha o homem desde civilizações que já nem existem mais – como pinturas rupestres, hieróglifos, mosaicos, tapeçarias. Por essa perspectiva, também se comprehende as histórias em quadrinhos como um produto cultural (CARDOSO apud LIRA, 2003).

A história em quadrinhos elegida aqui para provocar o debate é “Los Valores del Siglo XXI” criada por Quino<sup>21</sup> e tem como destaque a ponderação sobre questões políticas, culturais, sociais, valores humanos a disposição. É a partir da história que se buscará abranger o desenvolvimento da fala e como esse processo intervém na compreensão do mundo pela criança, e ainda refletir como a criação dos signos e ferramentas – mediadores internos e mediadores externos – modificaram a vida do homem.

---

<sup>21</sup> Quino, Joaquín Salvador Lavado é desenhista/humorista gráfico argentino, nascido em 1932. Ficou famoso com suas histórias em quadrinho, principalmente com a personagem Mafalda – menina questionadora quanto aos problemas políticos, educacionais, de gênero, entre outros.

Ressalta-se que esta análise não reduz as críticas sociais veiculadas por Quino, mas permite outra perspectiva para apreciação.

#### DESENVOLVIMENTO DA FALA E DAS FERRAMENTAS: O DOMÍNIO DO MUNDO

O cerne da história em quadrinhos de Quino remete à crítica em relação aos valores do século XXI. Em uma sequência o cartunista observa vários contrastes, como um pai ensinando ao filho como as coisas são ou o que elas são. Pensando na aprendizagem e desenvolvimento das crianças, comprehende-se que o processo em linhas gerais se dá nesse mesmo sentido: as aprendizagens são mediadas por outra pessoa do grupo cultural (geralmente e inicialmente os pais) o que vai possibilitando à criança atribuir sentidos e significados ao universo que a rodeia e, dessa forma, nesse processo de aprender as coisas e apreender o mundo, desencadeia-se desenvolvimento dos processos cognitivos. Tal compreensão encontra fundamentação na Teoria Histórico-Cultural:

Desde los primeros días del desarrollo toda la historia del desarrollo psíquico del niño nos muestra que logra adaptarse al entorno gracias a mediaciones sociales, a través de la gente que le rodea. El camino de la cosa al niño y de éste a la cosa pasa a través de otra persona (VYGOTSKY; LURIA, 2007, p. 29).

Assim, os processos de desenvolvimento interno são dependentes das relações externas. Essa ideia é premissa básica na obra de Vygotsky, que pontua que as funções internas foram antes externas, isto é, primeiramente foram relações mediadas externas, por outras pessoas ou artefatos culturais e posteriormente internalizadas constituindo-se em funções psicológicas. Para compreender esse processo

faz-se necessário pontuar dois conceitos centrais, são eles: Funções Psicológicas Superiores e internalização.

As Funções Psicológicas Superiores são mecanismos psicológicos mais sofisticados, típicos do ser humano, que envolvem controle consciente do comportamento, ação intencional e liberdade em relação às características do momento e espaço presentes (OLIVEIRA, 1997). Diferem assim, do que Vygotsky denomina Funções Psicológicas Elementares ou Funções Primitivas, que são aquelas presentes na criança pequena e nos animais, como, por exemplo, reações automáticas, ações reflexas e associações simples – essas são de origem biológica.

Llamaremos primitivas a las primeras estructuras; se trata de un todo psicológico natural, determinado fundamentalmente por las peculiaridades biológicas de la psique. Las segundas estructuras que nacen durante el proceso del desarrollo cultural, las calificaremos como superiores, en cuanto representan una forma de conducta genéticamente más compleja y superior (VYGOTSKY, 1995, p. 121).

As Funções Psicológicas Superiores pressupõem a existência das Funções Psicológicas Elementares, mas estas não são condição suficiente para sua aparição. O desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores depende essencialmente das situações sociais em que o sujeito participa (BAQUERO, 1998).

Essas Funções Superiores não são inatas, elas se originam na vida social, na participação do sujeito em atividades compartilhadas com outros:

Por tanto, si se pregunta de dónde nacen, cómo se forman, de que modo se desarrollan los procesos superiores del pensamiento infantil, debemos responder que surgen en el proceso del desarrollo social del niño por medio de la transición a si mismo de las formas de colaboración que el niño asimila durante la interacción con el medio social que lo rodea (VYGOTSKY, 1997, p. 219).

Quando Vygotsky afirma que as Funções Superiores surgem na interação com o meio social, refere-se ao processo que denomina internalização. Isto é, essas Funções Psicológicas Superiores antes de serem psicológicas foram relações entre pessoas – um processo interpessoal transformou-se em outro intrapessoal.

Vygotsky (1995) faz referência a esse processo como a lei genética geral de desenvolvimento cultural, segundo a qual toda função no desenvolvimento cultural aparece duas vezes: primeiro no plano social, depois no plano psicológico, no princípio entre homens como categoria interpsíquica, posteriormente no interior da pessoa como categoria intrapsíquica.

Essa “transformação” de externo em interno é a mudança do social para o psíquico:

Toda función psíquica superior fue externa por haber sido social antes que interna; la función psíquica propiamente dicha era antes una relación social de dos personas. El medio de influencia sobre sí mismo es inicialmente el medio de influencia sobre otros, o el medio de influencia de otros sobre el individuo (VYGOTSKY, 1995, p. 150).

Como Vygotsky também ponderava que nessa interlocução sociocultural entre pares as funções superiores cognitivas, emocionais, valorativas vão sendo estabelecidas. No caso da história em quadrinhos de Quino os valores que vêm perpassando e sendo apropriados por muitas crianças vão ao encontro de uma sociedade de consumo capitalista na qual as relações pai e filho estão se tornando cada vez mais “atravessadas” por objetos desejados e desejáveis cuja efemeridade é vertiginosa.

Compreende-se, assim, que a internalização ocorre como decorrência de processos socialmente mediados (mediados por outras pessoas e pela cultura) e que é, primordialmente,

através da linguagem, em especial por meio da fala, que os processos mediados tomam forma.

Vygotsky e Luria (2007) esclarecem que o principal atributo das Funções Psicológicas Superiores, que são funções mediadas internalizadas, é a organização num sistema de signos. Então, a linguagem, que antes foi externa e mediada por outra pessoa, torna-se internalizada e função psicológica.

Entretanto, não se deve imaginar esse processo como natural e automático; antes ele é um processo cultural que envolve diferentes fases de desenvolvimento. Internalização, linguagem e funções superiores estão interrelacionadas:

[...] el signo opera inicialmente en la conducta infantil como un medio de relación social, como una función interpsíquica. Posteriormente se convierte en un medio por el que el niño controla su conducta de modo que el signo simplemente transfiere al interior de la personalidad la actitud social hacia el sujeto. La más importante y fundamental de las leyes genéticas a la que nos lleva el estudio de las funciones psíquicas superiores estipula que cada una de las actividades simbólicas del niño constituyeron antes formas sociales de co-operación y que preservan a lo largo de todo el desarrollo hasta sus niveles más altos, el método social de funcionamiento. Se revela aquí la historia de las funciones psíquicas superiores como la historia de la transformación de los medios de comportamiento social en medios de organización psíquica individual (VYGOTSKY; LURIA, 2007, p. 51).

Ao recobrar a história em quadrinhos, e considerando a afirmação de que as formas de comportamento social se incorporam à organização psicológica individual, é possível compreender como são eternizadas as ideias e práticas da nossa sociedade e cultura.

Quino (2008) significa essa mediação e transmissão das formas culturais de ação de modo caricato, porém

consequente com a teoria que investiga o desenvolvimento humano. Por meio da fala e das ferramentas (que são respectivamente mediadores internos e mediadores externos), o adulto vai inserindo a criança num universo que já tem sentidos e significados postos.

A criança por sua vez irá internalizar esse modo de compreender a organização das coisas e os valores de sua sociedade. A construção do seu pensamento terá como elementos tais significados.

Retomando a questão da linguagem e desenvolvimento da fala, ressalta-se que esse processo no qual a linguagem constitui o pensamento não é mecânico e nem linear. Segundo Vygotsky (1993), pensamento e palavra têm procedência diversa e se desenvolvem seguindo direções diferentes e autônomas. Num determinado momento, graças à inserção da criança num grupo cultural, pensamento e linguagem se encontram e dão origem à linguagem racional e ao pensamento verbal, modos de funcionamento psicológico mais aprimorados, caracteristicamente humano. A internalização da linguagem, a união de pensamento e fala, produz o pensamento verbal e a fala racional, porém esta não abrange todas as formas de pensamento ou de fala – tanto no adulto como na criança.

Nesse sentido, Vygotsky indicava que conexão entre pensamento e linguagem deveria ser buscada no significado das palavras: “Hemos encontrado esta unidad, que refleja la unión del pensamiento y el lenguaje, en la forma más simple, en el significado de la palabra” (VYGOTSKY, 1993, p. 288).

O significado é dado da fala, porque palavras sem significado são um som no vácuo; e também elemento do pensamento, porque o significado de cada palavra é uma generalização. No significado da palavra se desvela a unidade das duas funções básicas da linguagem: a comunicação social (por isso

fenômeno da fala) e o pensamento generalizante (por isso fenômeno do pensamento).

A internalização do significado demanda uma série de modificações psicológicas. “Vygotskii rechaza la explicación asociacionista según la cual los significados están en la realidad y sólo es necesario abstraerlos por procedimientos inductivos” (POZO, 2010, p. 196). Por esse viés, comprehende-se que os significados advêm do meio externo, mas devem ser interiorizados por cada criança de modo individual.

Os significados possuem dinamismo, estão em constante transformação. Transformações que acontecem no interior da língua de determinada cultura e também no processo de aquisição da linguagem pela criança. Seu progresso acontece durante a vida. Vygotsky (1993) demonstrou que o desenvolvimento do significado das palavras não é simplesmente a junção de associações entre as palavras e os objetos, mas sim o câmbio estrutural do significado.

Ao visualizar a história em quadrinhos, analisa-se e reflete-se como os significados mudaram nesse século: pernas, cérebro, contato humano estão representados de modo bem distinto de seu significado primeiro. Também podemos inferir que o significado atribuído e a compreensão da criança sobre as coisas que o adulto lhe mostra será modificado à medida que avancem suas próprias experiências.

O desenvolvimento dos significados se dá pela interação com o mundo e principalmente pela interação social. Dentro de um grupo cultural todos os elementos são carregados de significado. É a partir do contato com as formas culturalmente determinadas de organização do real, que os indivíduos vão construir seu sistema de signos, o qual se constituirá em “código” para compreensão do mundo (OLIVEIRA, 1997).

A habilidade humana de produzir signos e ferramentas – que distingue os homens dos outros animais – também lhes

conferiu a aptidão de criar cultura, e a criança ao nascer já está imersa numa cultura estruturada, mas não estática.

O adulto, ao apresentar à criança algumas ferramentas importantes de sua cultura (como no exemplo da historia em quadrinho o carro, o computador, o telefone celular, a televisão), proporciona que ela se aproprie dessas que levaram gerações sendo criadas e refinadas. Em conformidade com o que pensava Vygotsky (2009), os signos e ferramentas permitem ao homem ultrapassar o desenvolvimento biológico, intervir na própria conduta e no próprio ambiente transformando-o e transformando a si mesmo.

O conceito de ferramenta como mediador externo estava amparado nas teses de Marx e Engels abordando o trabalho e as mudanças que o homem imprimiu na natureza. Seguindo o raciocínio de Marx e Engels, mas transpondo a questão ao signo linguístico, Vygotsky (2009) propunha que a internalização dos signos acarretava transformações análogas na conduta humana.

Desde el momento en que, con ayuda del lenguaje, comienza el niño a dominar su propio comportamiento y enseguida a adueñarse de la situación, surge una forma totalmente nueva de comportamiento y nuevas formas de relación con el entorno. Asistimos aquí al nacimiento de las formas específicamente humanas de conducta que, al romper con las formas Animales de conducta, crearán posteriormente el intelecto para constituir a continuación la base del trabajo, que es la forma específicamente humana de empleo de instrumentos (VYGOTSKY; LURIA, 2007, p. 22).

Assim, os signos são concebidos como mediadores internos e influenciam em importantes processos como a percepção, a atenção, a memória, a formação de conceitos. Além de todos esses papéis e de organizar a conduta, a linguagem opera como fator propulsor do desenvolvimento de modo geral.

As operações com signos marcam tanto a evolução ontogenética quanto a filogenética. Isto é, o domínio dos signos é decisivo no desenvolvimento da criança, assim como o foi no desenvolvimento da espécie humana. Essas duas linhas estão representadas na história de Quino: o bebê em processo de aprendizagem do sistema linguístico (evolução ontogenética), sendo que esse mesmo sistema foi-se desenvolvendo e modificando ao longo das diferentes gerações que precederam o bebê (evolução filogenética).

A aquisição da fala e das ferramentas se revela crucial no desenvolvimento do bebê. Na sociedade, a “adaptação” do sujeito ao mundo parece implicar a presença/conhecimento do signo linguístico e das ferramentas evidenciadas na história.

Atentando apenas para o computador, ferramenta imprescindível no século XXI e, tentando retroceder ao passado da espécie, depara-se com o homem primitivo descobrindo que ao fazer marcas nas pedras, ao valer-se de nós e palitos para registrar e recordar-se, poderia ampliar sua capacidade de memória, de operação com quantidades. Retornando ao computador, hoje, incomensuráveis são as possibilidades de recordar coisas (imagine lembrar de todos os arquivos salvos em seu computador), de fazer operações (as mais variadas, com números que o raciocínio sozinho não acompanha), de comunicação com outras pessoas (se imagine sem e-mail), de conhecer coisas e fatos distantes no tempo e no espaço (onde seria possível pesquisar e armazenar tanta informação), entre tantas outras funções que com o avanço da tecnologia e com a internet nos são acessíveis. E, pensando no futuro, quanto mais ainda é possível desenvolver?

Em compensação, parece haver um “lado obscuro” nesse enriquecimento das capacidades biológicas humanas através dos instrumentos, muito bem representadas nos quadrinhos: por que usar minhas pernas se o carro é muito mais rápido

que elas; por que pensar com o cérebro se com o computador facilmente acho uma resposta pronta; por que procurar a pessoa com quem preciso falar se posso apenas telefonar ou mandar mensagem, muito mais fácil; por que estudar, viajar, ir ao teatro se a TV me fornece várias escolhas sem nem precisar sair do sofá?

Por fim, a sociedade do século XXI se regula por tantas ferramentas e sistemas simbólicos que a vida do homem sem eles já não é concebível. Será?

Relativizando a questão, reflete-se que a vida no século XXI está, de fato, interligada a um grau estupendo de desenvolvimento dos signos e ferramentas e que ignorar esses avanços é uma ignorante ilusão. Todavia, é relevante pensar o quanto esses avanços estão presentes e de que forma estão sendo aproveitados – se nos são úteis ou se estão se tornando embaraços.

## CONCLUSÃO

A história em quadrinhos de Quino também esclarece a tese de que enquanto seres humanos, seres sócio-históricos-culturais, se é humano à medida que se convive numa sociedade compartilhando e dando continuidade a sua história e cultura. Desse modo, a criança, desde muito pequena, vai internalizando os significados, sentidos e valores do grupo social em que vive. Assim, a cultura na qual está inserida vai moldando sua forma de agir e perceber o mundo. Nesse contexto, confere-se especial ênfase à linguagem e, principalmente, à fala.

A linguagem é o sistema simbólico fundamental de todos os grupos humanos. Ela fornece as formas de perceber e organizar o real, que fazem mediação entre o sujeito e o mundo. Pode-se afirmar que, desse ponto de vista, a linguagem como sistema de representação da realidade pode ser

aférida a um “crivo” que permite ao ser humano atuar e conceber o mundo. Assim o indivíduo só pode “ver”, interpretar, o que está posto pela cultura. A palavra (o significado da palavra) que designa a “coisa” é o mediador entre o sujeito e a “coisa”, pois os conceitos, as palavras, que representam a realidade se constituem socialmente.

Portanto, através da interação social, da mediação proporcionada pelos signos e ferramentas vai-se constituindo o desenvolvimento psicológico do indivíduo.

Da perspectiva teórica vygotskyana, ocorrem três mudanças capitais. A primeira é o fato de que a linguagem admite operar com os objetos do mundo exterior mesmo quando eles estão ausentes. A segunda é a abstração e generalização que a linguagem autoriza, isto é, não apenas aponta os elementos, mas também fornece modos de ordenar o real em categorias conceituais. A terceira é a possibilidade de comunicação, de intercâmbio social entre indivíduos, transmissão e assimilação de informações e experiências acumuladas pela humanidade ao longo da história.

A apreensão e domínio do mundo passam pela linguagem e pressupõe tanto sua função de comunicação, como de organização do pensamento e da conduta.

Quino ilustra as transformações sociais e culturais do século XXI, é inegável que as crianças vão se deparar com o mundo “nesse estado”, contudo cabe lembrar que os homens também serão mediadores na apreensão do mundo pela criança e que é possível lhes apresentar outros significados às coisas já pré-estabelecidas. Afinal, a cultura não é estática e a linguagem, bem como a fala, proporcionam outras compreensões socioculturais ainda que neste tempo histórico do consumo.

## REFERÊNCIAS

- LIRA, Hiran Ferreira de. **História em quadrinhos na internet: uma adaptação aos novos desafios da narrativa digital.** 2003. Dissertação (Mestrado em Design). Puc – Rio, 2003.
- OLIVEIRA, Martha Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico.** São Paulo: Scipione, 1997.
- POZO, Juan Inácio. **Teorías cognitivas del aprendizaje.** Madrid: Ediciones Morata, 2010.
- QUINO. **Los Valores del Siglo xxi.** Disponível em: <<http://escombrismo.blogspot.com/2010/07/los-valores-del-siglo-xxi-por-quino.html>> Acesso em: 21 jun. 2011.
- REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação.** 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander R. **El instrumento y el signo en el desarrollo del niño.** Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 2007.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamiento y Lenguaje.** Conferencias sobre Psicología. Obras escogidas II. Madrid: Vístor, 1993.
- \_\_\_\_\_. **Historia del desarrollo de las funciones psicológicas superiores.** Obras Escogidas III. Madrid: Visor, 1995.
- \_\_\_\_\_. **Fundamentos de Defectología.** Obras Escogidas V. Madrid: Vístor, 1997.
- \_\_\_\_\_. **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.** Barcelona: Crítica, 2009.

---

### 3.10

## O PROJETO POLÍTICO-PEDAGOGICO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL UNIVERSITÁRIA ARTICULADO COM A DISCUSSÃO ÉTICA

---

Anne Carine Meurer

A sociedade atual apresenta vários aspectos que fazem com que o homem seja levado a fazer certas escolhas, sem efetivamente refletir sobre o que se está fazendo. Um dos aspectos apresentados pelo momento vivido é o consumo exacerbado de produtos sem efetiva necessidade. Consumir conscientemente é um dos aspectos que deveria ser refletido nas famílias, nas escolas e na Universidade, pois interfere na escolha e satisfação profissional dos jovens e está na pauta de preocupações dos pais, na atualidade.

Encontram-se famílias que se perguntam sobre as escolhas profissionais de seus filhos: será que escolheram corretamente a profissão já que esta não consegue lhes dar todos os aportes financeiros desejados no mundo do consumo?

Nesse sentido, retoma-se uma das principais questões trabalhadas pela orientação vocacional profissional: a escolha dos jovens deve estar fundamentada no ser ou no ter?

[...] os pais, preocupados com o futuro dos filhos, acabam influenciando fortemente na escolha profissional, priorizando, todavia, as 'profissões de status' e 'profissões nobres' [...] pouco importando se o curso é satisfatório para o seu filho, se o realiza: o que importa é o diploma. (LISBOA; SOARES, 2000, p. 134).

Argumenta-se que a formação de profissionais qualificados e que tem como propósito servir a sociedade e não, prioritariamente, seus interesses individuais é um dos aspectos que precisam ser amplamente discutidos

na sociedade, ou seja, nas famílias, nas escolas, nas universidades. É necessário ter uma profissão que permita o sustento, mas, além disso, é preciso resgatar o sentido que está implícito na história da humanidade e que instituiu as profissões da forma que se tem hoje.

Preocupados em ‘ganhar a vida’, os jovens optam por uma profissão sem saber o que isso implicará, o que acaba por aumentar ainda mais o número de desistências nas universidades, ou por formar profissionais incapacitados de exercer sua profissão, por não possuírem habilidades ou por estarem frustrados no mercado de trabalho (LISBOA; SOARES, 2000, p. 135).

Além disso, os pais perguntam-se: será que chega meu filho ser um profissional competente, ser uma “boa pessoa” ou eu tenho que pressioná-lo para que ele adentre efetivamente no mundo do consumo (que tenha o último modelo de carro, de celular...)? Na maioria das vezes os pais não se alegram por terem um filho que, por exemplo, tenha uma consciência ambiental e para isso não sinta necessidade de ter um carro.

Esse é apenas um exemplo que pode ser trazido e que reflete de certa forma, a crise pela qual se passa. Os princípios que norteiam as ações das famílias e da sociedade como um todo precisam ser questionados. Além das famílias, a escola e universidade também precisam olhar e refletir sobre suas ações no que diz respeito à formação que estão propondo.

Assim, configura-se como principal objetivo deste texto discutir se a universidade tem se preocupado com a formação do profissional ético e moralmente comprometido com o social. Também o texto visa discutir sobre o projeto político pedagógico dos cursos e a formação continuada do

professor enquanto formador desses profissionais e que os mesmos possam refletir constantemente sobre os princípios que orientam suas ações no mundo.

#### ALGUMAS QUESTÕES REFERENTES À ÉTICA E À MORAL

Algumas questões devem ser discutidas por todos os formadores, os primeiros (pais), mas que também devem necessariamente ser refletidos pelos professores, já que esses conhecimentos estariam implicados com a profissão professor.

Segundo Cortina (2003), as palavras ética e moral significam praticamente a mesma coisa: caráter, costumes. Referem-se a um tipo de conhecimento que nos orienta, ajuda na formação de um bom caráter nos permitindo ser justos e felizes, humanamente íntegros.

Argumenta-se que a ética e a moral referem-se a preocupações referentes ao agir humano. A ética diz respeito ao que se deseja para sua própria vida e para os demais que nos cercam enquanto que a moral refere-se ao dever, ou seja, o que se deve fazer como se deve agir para alcançar o que se deseja. O desenvolvimento ético e moral ocorre durante toda a vida podendo tornar-se cada vez mais sensível em relação à vida que se quer viver e como se deve agir para a realização desse projeto.

Ética tem a ver com o relacionamento das pessoas entre si, ao sentido que se dá a vida em sociedade, em comunidade. Refere-se a preocupações que se tem com os problemas humanos e sociais da nossa época. Nesse sentido pergunta-se: pode ser ética a proposta que se fundamenta na questão econômica?

A moral e a ética relacionam-se a conhecimentos, sentimentos, princípios e valores socialmente reconhecidos, sendo assim, pessoas que não se submetem a algumas normas são

identificadas como desmoralizadas, sem vergonha. Essas pessoas, em grande medida, são incapazes de sentir vergonha dos seus atos podendo ser consideradas como pessoas que perderam a medida humana.

Nesse contexto, pode-se pensar em pessoas que têm grande sucesso no exercício da sua profissão, em empresários bem-sucedidos, em políticos habilidosos, mas que ao mesmo tempo são desqualificados como seres humanos, ou seja, que se identificam com problemas de caráter.

[...] o ser humano tem em suas mãos o seu destino: pode construir-se ou perder-se, dependendo do rumo que ele imprime às suas decisões e ações ao longo da vida. Aqui intervém a ética como direcionamento da vida, dos comportamentos pessoais e das ações coletivas. Em outras palavras, a ética propõe um estilo de vida visando à realização de si juntamente com os outros no âmbito da história de uma comunidade sociopolítica e de uma civilização [...] (PEGORARO, 1995, p. 11).

Segundo Cortina (2003), a escolha profissional tem uma grande relação com a moral, pois essa escolha tem a ver com o projeto de vida que se quer construir. Esse projeto tem que ser pensado na perspectiva da contribuição que se dará através da escolha para a construção de uma sociedade mais justa.

Moral é um saber prático que orienta a ação das pessoas. Segundo Cortina (2003, p. 23):

Aquele que, ao escolher, não leva em conta apenas um momento concreto de sua vida, mas o que lhe convém no conjunto de sua existência. Por isso pondera os bens que pode conseguir e estabelece entre eles uma hierarquia para obter em sua vida o maior bem possível. Quem escolhe pensando apenas no presente, e não no futuro, é imprudente e, o que vem a ser o mesmo, imoral.

Nesse sentido, deve-se cuidar do presente, escolher uma profissão e agir em seu exercício de forma que se tenha consciência de que a escolha de cada dia tem repercussões no futuro. Assim, o prudente é aquele que não é imediatista, mas examina e pondera os bens que escolhe no momento concreto a fim de que o “saldo da vida toda represente o maior bem possível” (CORTINA, 2003).

#### O PROJETO DE FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL NA UNIVERSIDADE

O projeto político e social de uma nação se constrói a partir de várias discussões, entre elas a questão referente à qualificação das pessoas o que também está, sem dúvida, ligado às universidades. Diante desse contexto, muitas perguntas poderão ser formuladas: será que as políticas públicas que ditam as regras para essas instituições visam à formação de sujeitos com preocupações individualistas ou comunitários? O projeto prevê a formação de profissionais altamente qualificados ou apenas a obtenção das metas propostas pelos organismos internacionais?

Cortina e Navarro (2009) advertem que a principal riqueza de uma nação é a qualificação das pessoas que a habitam. Assim, pode-se perguntar quem se quer formar, se é o profissional virtuoso ou o medíocre. Os autores supracitados argumentam que o virtuoso é o profissional que supera a média, que se empenha que tem uma formação consistente e de alta qualidade, para tanto se exige dele a superação da mediocridade, pois ele aspira a aristocracia. Ainda, os mesmos autores (CORTINA; NAVARRO, 2009, p. 156) explicitam que a virtude “[...] exige o desenvolvimento de determinados hábitos por parte dos que participam dela [...]”, pois o seu compromisso não é com a burocracia, mas sim com as pessoas.

Na universidade, entende-se que uma formação de qualidade se dá a partir do tripé ensino, pesquisa e extensão. Acredita-se que esse tripé pode ser positivamente avaliado à medida que tiver como “mensurar” o compromisso social dos profissionais que forma. Nesse sentido, o compromisso da universidade deveria estar relacionado à retomada do compromisso da formação do virtuoso, o que teria como responsabilidade a formação para atendimento do social. Retomar esse compromisso seria revitalizar a origem das profissões.

O ensino superior encontra sentido no seu trabalho à medida que consegue articular as questões humanas e sociais, deixando de lado a perspectiva utilitarista e individualista da formação que faz com que as pessoas se formem para conseguir galgar, quase que exclusivamente, postos de trabalho. As pessoas são hoje o passado e o projeto de futuro que têm, sendo assim é necessário compreender que projeto é esse, que questões éticas e morais estão implicadas nas escolhas.

Será que o projeto de universidade hoje é construído pelos professores, estudantes e comunidade que direta e indiretamente participa dela ou é ditado por normas e regras importadas? Deve-se pensar em que mundo se quer viver e o que se deve fazer para que esse desejo seja concretizado. É preciso colocar-se na perspectiva da interlocução e com diálogo formular os critérios balizadores de um projeto coletivo de nação.

O compromisso da universidade deve ser de formar pessoas que tenham uma profissão, que sejam competentes, que aspirem alcançar a excelência, mas que sejam pessoas comprometidas com o social. Através da escolha profissional é fundamental que os aspirantes à profissão refaçam a trajetória percorrida pela humanidade para o surgimento da profissão. Tal processo poderá aproximar-las do compromisso e responsabilidade social que assumem ao escolherem a profissão.

Universalizar a aristocracia em cada uma das profissões é a principal fonte de riqueza das nações e dos povos, e uma exigência de responsabilidade social. Mas é também a única maneira de fazer justiça à natureza própria das profissões tal como elas foram se configurando desde sua origem. Por isso, revitalizar as profissões exige lembrar qual é a natureza e a origem dessas atividades sociais. (CORTINA, 2005, p. 115).

Historicamente, o termo profissão como é concebido hoje, tem suas origens ligadas à religião. Surgiu através do reconhecimento de três profissões a dos sacerdotes, a dos médicos e a dos juristas. Essas profissões exigiam vocação, pois nem todos eram chamados a exercê-las, apenas os escolhidos. As três profissões tinham um caráter sagrado em função de que estavam voltadas ao cuidado da alma, do corpo ou da coisa pública. Com o tempo, incorporaram-se a essas profissões os militares e os marinheiros. (CORTINA, 2005).

Com a modernidade, as profissões saíram da perspectiva religiosa e emanciparam-se, fundamentando-se numa ética autônoma. Porém, ainda é muito forte a perspectiva histórica que se construiu e que se fundamenta na união entre o compromisso religioso e ético. Os profissionais entendem que suas tarefas devem ser desempenhadas como uma missão que devem cumprir no mundo, como uma vocação à qual têm de corresponder a altura do chamado divino recebido (CORTINA, 2005).

Os profissionais ao ingressarem em uma profissão irão filiar-se a uma tradição profissional que se antecipa a eles, portanto, integrar-se-ão a uma comunidade e a uma corporação. No entanto, quem irá aprovar essa atividade será a comunidade externa à corporação. Nesse sentido, deverão buscar um diálogo constante, contínuo entre os afetados pelas atividades profissionais e entre os seus colegas de profissão.

Nesse contexto, acreditava-se e/ou ainda acredita-se que: “[...] o único modo de agradar a Deus consiste em cumprir no mundo os deveres profissionais, e por isso o profissional se entregará a eles de corpo e alma”. (CORTINA, 2005, p. 116).

Segundo Cortina (2005), a profissão é uma atividade ocupacional produto da ação de pessoas concretas e com o qual se presta um serviço a sociedade. Para tanto, a autora coloca que é necessário que o profissional tenha as seguintes características: o serviço deve ser considerado único; os benefícios que esse profissional prestará à sociedade devem estar claros de modo que, ao serem procurados pela população, esta saiba o que esperar e exigir; as tarefas devem ser indispensáveis para a sociedade; a profissão é considerada uma espécie de vocação e, por isso, espera-se que o profissional dedique parte de seu tempo de lazer preparando-se para o exercício da função com responsabilidade. Ainda nessa perspectiva, os profissionais, ao exercerem a profissão, obtêm a sua subsistência e fazem parte com os demais profissionais de um grupo e entre si consideram-se colegas; esses colegas de profissão agrupados controlam o monopólio sobre o exercício da profissão e, assim, quem não apresenta o certificado acadêmico para seu exercício é considerado intruso; atinge-se a certificação após longa capacitação teórica e prática; os profissionais reclamam um âmbito de autonomia no exercício da profissão, apresentam-se como especialistas em um determinado saber e exigem serem juízes no momento de determinar de que forma o exercício da profissão é a correta e quais são as equivocadas. As associações promulgam códigos profissionais que intencionam autorregular e resolver possíveis conflitos antes de recorrer ao tribunal; o profissional é autônomo

aos seus atos e técnicas, mas também é responsável por eles, ou seja, responsabiliza-se pelo correto exercício da profissão; espera-se que o profissional não exerça sua profissão tão somente tendo em vista o lucro, já que tem como propósito primeiro servir à coletividade. Fica claro que a atividade profissional é social e exige dos profissionais várias responsabilidades.

Para Cortina (2005), exige-se dos profissionais que sejam virtuosos, ou seja, que tentem ser o mais competentes possível, que se esforcem para alcançar um grau de excelência nas aptidões requeridas para atingir o bem interno dessa prática ou o que foi mencionado anteriormente, a aristocracia. Assim, devem atingir competência nas habilidades próprias da profissão e, virtude moral, ou seja, aplicar essas habilidades colocando-as a serviço da comunidade.

No entanto, a burocratização de boa parte das profissões destruiu em alguns aspectos a aspiração à excelência porque, a partir da burocracia, o profissional eficiente é aquele que cumpre as normas, pois assim não será acusado de negligência. Além disso, a funcionalização das profissões trouxe uma segurança para os trabalhadores, mas também faz com que os pouco vocacionados cumpram apenas o necessário. No entanto, é fundamental que os profissionais compreendam que seu compromisso não é com a burocracia, mas sim com pessoas concretas cujo benefício confere sentido a qualquer profissão.

É importante salientar que a opinião pública precisa estar constantemente lembrando aos profissionais qual é o seu papel social e avaliando o seu trabalho. Além disso, os profissionais devem expressar publicamente quais princípios e práticas sua atividade deve seguir mediante códigos de conduta ou declarações públicas que consigam autorregular os profissionais na sua profissão.

[...] os que a partir de uma opinião pública crítica lhe apresentam exigências, lembrando-as como os beneficiários esperam que a profissão lhes proporcione o bem pelo qual a consideram legítima; e os cidadãos que a partir do interior dos diversos campos profissionais estão dispostos a exercer sua profissão de uma forma excelente e, por isso mesmo, a ouvir as vozes procedentes da opinião pública crítica, a atender aos cidadãos “de fora”, tomando-os como beneficiários e colaboradores, e não como adversários (CORTINA, 2005. p. 137).

## CONCLUSÃO

Não tendo a pretensão de concluir a reflexão ora apresentada, talvez se possa reconhecer a necessidade e a urgência do conhecimento ético fazer parte das discussões propostas pela universidade. Todos coletivamente, professores, estudantes, coordenações de curso, direções, pró-reitorias precisam refletir sobre a implementação de tal proposta nos currículos e a forma que elas ocorrerão.

Nada adianta queixar-se em relação à formação dos profissionais em nossa sociedade se não se fizer algo, se não houver a implicação de todos na discussão dos problemas sociais. Lembrando que os profissionais que estão sendo formados nas universidades são fruto da sociedade que se tem e que se está ajudando a construir. Nesse contexto, acredita-se que a discussão ética estaria qualificando as discussões.

Resta às universidades, formadoras desses profissionais perguntarem-se acerca dos seus objetivos e se eles têm atingido a formação de um profissional comprometido com as questões sociais. Ainda a universidade deve se questionar se deve formar técnicos ou deve preocupar-se com as questões éticas que essa formação exige. Também que currículo deve se privilegiar para que esse profissional tenha a possibilidade de aspirar à formação profissional articulada com as preocupações morais e éticas.

Da mesma forma, é preciso questionar a quem compete esse diálogo: as coordenações de cursos, as pró-reitorias ou as direções de centro? Assim como o estudante que opta por uma profissão precisa questionar-se sobre: quem sou eu? Acredita-se que a instituição universitária precisa perguntar-se também sobre: que instituição somos?

#### REFERÊNCIAS

CORTINA, Adela O. **O fazer ético**: guia para a educação moral. São Paulo: Moderna, 2003.

\_\_\_\_\_. **Cidadão do mundo**: para uma teoria da cidadania. São Paulo: Loyola, 2005.

CORTINA, Adela O.; NAVARRO, Emilio Martínez. **Ética**. 2.ed. São Paulo: Loyola, 2009.

LISBOA, Marilu Diez; SOARES, Dulce Helena P. (Orgs.). **Orientação profissional em ação**: formação e prática de orientadores. São Paulo: Summus, 2000.

PEGORARO, Olinto A. **Ética e justiça**. Petrópolis: Vozes, 1995.

---

### 3.11

## OFICINA DE TEATRO NO NÚCLEO DE APOIO PSICOPEDAGÓGICO NO ENSINO SUPERIOR – ÂNIMA: NOVA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO E APOIO AO ESTUDANTE UNIVERSITÁRIO

---

Ana Paula BellochioThones

A oficina de teatro do Núcleo de apoio a aprendizagem na educação – Ânima propõe aos participantes a vivência da linguagem teatral. Por meio de tal experimentação, os estudantes podem ser favorecidos em diferentes esferas. A partir do jogo teatral pode-se trabalhar a socialização, criatividade, conhecimento de si e do outro, visto que a maioria dos alunos atendidos na oficina encontra-se entre o fim da adolescência e início da idade adulta.

Aberastury e Knobel (1981) afirmam que o período de adolescência pode ser vivenciado por meio de uma crise que coloca o jovem frente a mudanças em diversas instâncias, dentre elas seu meio familiar, estudantil e social. Nesse período o sujeito busca uma nova identidade perante si mesmo e os outros. Desse modo, pode-se entrever uma maior demanda de experimentação e de interação com o mundo, movimentos que podem servir como base de descoberta e criação de uma identidade própria.

Em uma oficina de teatro o jovem encontra a possibilidade de expandir os seus modos de “falar”, pois pode contar com gestos e movimentos do corpo, expressão da voz e da imaginação, interação com o meio e com os outros. Assim, a oficina de teatro oferece ao jovem um espaço para a criação de si, no qual pode se descobrir e se reinventar a partir da integração e expressão de seus sentidos e da relação com os outros componentes.

Além disso, o participante de uma oficina de teatro pode criar cenas em que manifesta suas questões subjetivas, com-

partilhando-as com os outros e lhes atribuindo novos significados. O modo como o sujeito se expressa e o que ele expressa revela muito sobre ele, sobre sua condição subjetiva, o que faz com que se observe e se conheça melhor.

Zimerman e Osório (1997) apontam que atividades que envolvem dramatizações são bastante propícias para grupo com adolescentes, oferecendo a possibilidade de superar sentimentos de vergonha e de recuperar a espontaneidade infantil. Os autores apontam ainda que a intervenção em grupo para jovens favorece um confronto de experiências, o que permite uma melhor diferenciação entre o eu e o outro, através da compreensão e aprendizado dos desejos de cada um, dos distintos modos de sentir, de pensar e de agir, favorecendo a resolução da crise de identidade adolescente.

O trabalho desenvolvido na Oficina de Teatro do Ânima consiste num processo que possui um caráter experimental, propondo ao jovem se deixar conduzir pelas descobertas e identificações. Esse trabalho advém de uma base teórica que se aproxima da teoria e prática do Psicodrama, cuja corrente foi criada por Jacob Levy Moreno (GONÇALVES; WOLFF; ALMEIDA, 1998).

A atividade psicodramática possibilita trabalhar com sonhos, dramatizações de situações vividas no cotidiano e construção de histórias. A partir disso, o sujeito pode experimentar diversos lugares em diferentes situações, sentindo como é visto no meio social, tomando consciência de seus atos em sociedade e das maneiras que pode modificá-los. Assim, o sujeito tem oportunidade de promover mudanças e adquirir mais segurança nas suas relações sociais (GONÇALVES; WOLFF; ALMEIDA, 1998).

De acordo com Gonçalves, Wolff e Almeida (1998), o psicodrama devolve ao sujeito a possibilidade de recuperar sua criatividade e sua espontaneidade, colocando-se num

processo de busca e de desejo. Para entrar nesse processo, Kestemberg e Jeammet (1989) afirmam que o psicodrama utiliza-se da ferramenta do jogo teatral. Essa ferramenta é capaz de auxiliar o sujeito, que se encontra impedido de realizar ou encontrar seus desejos, a construir uma cadeia desejante e se lançar nessa descoberta de si. Assim, o jogo teatral comprova ao sujeito que ele tem capacidade de ir além do que imagina, mostrando alcances da sua personalidade que ele mesmo desconhece.

De acordo com Chacra (1991), o jogo teatral é realizado em grupo e propõe um objetivo a ser atingido, abrindo espaço para a espontaneidade devido às várias formas a serem exploradas para conquistar essa meta. Desse modo, o jogo permite uma liberdade em que tensão e conflito são aliviados e as potencialidades do sujeito são liberadas pela espontaneidade. O jogo possui regras previamente estabelecidas em grupo e depende da interação entre os sujeitos para acontecer. Essas regras dizem respeito à estrutura, ou seja: onde, quem, o quê; e ao objeto, ou foco, que se refere ao problema a ser solucionado.

Os jogadores dependem de agilidade, prontidão e desejo de propor novas situações para o desenvolvimento do jogo. Eles são estimulados intelectual, intuitiva e fisicamente a descobrir e explorar o ambiente. A energia que é liberada no jogo cria certa explosão em que tudo é destruído e re-arranjado, e é dessa forma que o processo de criação pode se desenvolver. Nesse processo de criação conjunta, cada jogador funciona como um todo e representa uma pequena parte de todo o jogo, sendo que para jogar é necessário que o jogador esteja livre, que sinta que possui uma liberdade pessoal e que faz parte do mundo, explorando, sentindo, tocando, entrando em contato direto com esse mundo e percebendo que ele é real (CHACRA, 1991).

Dessa forma, pode-se afirmar que o jogo teatral favorece uma dramatização que permite algo além da mera repetição de papéis. Ele propicia a vivência de outros papéis e a tomada de consciência sobre aqueles papéis que vinha desempenhando durante a vida, abrindo espaço para descoberta e aprendizagem de novos papéis e funções sociais (GONÇALVES; WOLFF; ALMEIDA, 1998).

Visto a interação e expressão proporcionadas pelo jogo teatral, este acontece na forma de grupo. Zimerman e Osório (1997) afirmam que um grupo está formado quando seus integrantes estão reunidos em torno de uma tarefa e objetivo comuns, condições que pertencem também ao jogo teatral. Os autores discorrem ainda que, apesar de terem tarefa e objetivo em comum, é importante que no grupo sejam preservadas as identidades específicas de cada indivíduo.

Além disso, os autores supracitados identificam em um grupo forças contraditórias de coesão e desintegração, em decorrência desses desejos comuns e individuais que estão reunidos num mesmo local ao mesmo tempo. A vivência grupal proporciona ainda uma interação afetiva e a formação de um campo grupal dinâmico, no qual gravitam fantasias, ansiedades, defesas, resistências e transferências.

Em termos de referencial teórico que sustenta a atividade do jogo teatral, Kestemberg e Jeammet (1989) propõem uma relação entre as linhas psicanalítica e psicodramática, visto que as duas buscam compreender o sujeito. Os autores discorrem que o tratamento psicanalítico favorece muito o investimento do mundo psíquico em detrimento da ação, adotando o recurso da posição deitada e da retirada do analista do campo de visão do paciente. Na visão desses autores, a Psicanálise considera a ligação entre afetos e representações, a supressão de resistências e a

possibilidade de mudança de funções destinadas à palavra e não a atos. Ainda de acordo com Kestemberg e Jeammet (1989), a teoria psicodramática se opõe a essa ideia, acreditando que as potencialidades humanas são reveladas pela ação, a partir de situações diárias que observa e das relações que ocorrem no meio social.

Ainda que de formas distintas, o método psicodramático e o da psicanálise não são antagônicos no que objetivam, pois ambos pretendem reduzir a diferença entre o que o sujeito aparenta ser e a sua realidade profunda. Nos seus primórdios, a Psicanálise atribuiu grande importância às significações simbólicas, desconsiderando primeiramente os efeitos produzidos por aquilo que não se inscreve que não se nomeia (KESTEMBERG; JEAMMET, 1989).

Assim, o psicodrama, que se aproxima de uma atividade artística cênica, já que faz uso de jogos teatrais e dramatizações, pode ser um importante complemento para a psicanálise nesse sentido.

É com essa ideia que Kestemberg e Jeammet (1989) apresentam a vertente do Psicodrama Psicanalítico, o qual articula o psicodrama e a psicanálise, tendo em comum princípios analíticos que visam à criação de um espaço no qual o sujeito possa reconstruir sua história. Assim, essa linha promulga que a intervenção do corpo, o jogo de papéis, a interação do grupo e as ações pertencem ao campo da linguagem e não são relacionados a expressões gratuitas, mas a expressões substanciais, ou seja, as inscrições no plano simbólico, com o qual existe garantia de aprendizagem e representação do mundo.

Além disso, a técnica do jogo proposta pelo psicodrama psicanalítico pode ser utilizada com aqueles sujeitos cujo funcionamento psíquico e cujas dificuldades de verbalização mostram que não é possível estabelecer o

tratamento psicanalítico clássico. Esses sujeitos seriam pacientes inibidos ou com mecanismos de condensação bastante notáveis. O jogo psicodramático seria benéfico até mesmo para os pacientes que conseguem se exprimir verbalmente com facilidade, já que proporciona um retorno à autenticidade de suas emoções que podem estar dissociadas do que dizem. Ademais, o jogo proporciona um maior envolvimento devido à exigência do corpo, o que favorece uma aproximação às fontes corporais (KESTEMBERG; JEAMMET, 1989).

O trabalho psicodramático realizado por essa vertente opera com construções imaginárias que o sujeito desconhece, mas passa a saber, mudando de posição e se reinserindo em sua própria história. É importante que sejam propiciadas cenas que marquem o lugar da falta, não apenas um lugar que já é comum ao sujeito, para que haja verdadeiramente uma transformação (LEÃO, 1999).

No grupo teatral, podem ser criadas cenas dramáticas que possibilitem o aparecimento de conflitos, através de jogos teatrais, nos quais o sujeito pode expressar suas fantasias internas por meio de movimentos, gestos, voz, fala, para outro que o receberá e responderá a sua maneira. Desse modo, os papéis assumidos, a personagem que se usa cotidianamente, podem aparecer e serem modulados. Quem dirige as dramatizações pode solicitar a mudança desses papéis e observar os alcances da pessoa nessa nova tarefa. (KESTEMBERG; JEAMMET, 1989).

Assim, o trabalho desenvolvido na oficina de teatro do Ânima é embasado nas ideias psicodramáticas e psicanalíticas descritas acima e nas suas relações com o jogo teatral. A conjunção desses conhecimentos auxilia no alcance das pretensões da oficina.

## A OFICINA DE TEATRO NO ÂNIMA: MÉTODO DE TRABALHO

A oficina de teatro do Ânima teve o seu primeiro grupo durante dois meses do ano de 2010. A intenção que se tinha com a proposta da oficina de teatro era, inicialmente, a de proporcionar um espaço que pudesse acolher as demandas de alunos com dificuldades de se expressar por meio da fala, os quais se julgavam tímidos. Esses alunos, ainda que amparados em atendimentos individuais (psicológico, psicopedagógico), desistiam das sessões e desejavam intensificar a discussão de seus conflitos com mais uma proposta terapêutica.

A oficina ocorreu com a ideia de que os participantes pudessem expor seus conflitos uns para os outros. Uma relação de confiança e respeito deve ser estabelecida para se trabalhar desse modo. Para constituir o grupo e dar início à oficina, foi enviado um anúncio sobre a mesma por correio eletrônico a todos os alunos inscritos no Ânima.

Realizaram-se entrevistas individuais com os interessados em participar a fim de verificar suas motivações. Outros estudantes, já atendidos pela coordenadora da oficina e por outros profissionais, foram indicados ao grupo devido principalmente à inibição, a qual selecionou inicialmente o público-alvo. A proposta do projeto do ano de 2010 era a de trabalhar com um grupo fechado e com o número de seis participantes, visto a possibilidade de realizar trabalhos em duplas e trios e a maior facilidade de atender cada um dos participantes. A duração dos encontros era de duas horas, uma vez por semana.

No entanto, devido ao receio em relação à oficina de muitos dos estudantes encaminhados para o grupo (timidez para interagir com os outros, medo das dramatizações), a proposta da oficina mudou quanto ao público-alvo, abrangendo os estudantes que buscaram voluntariamente a oficina e que não apresentavam inibição.

Assim a oficina passou a ter a configuração de um grupo aberto a todos que querem participar, não apenas àqueles que são indicados ou que apresentam algum tipo específico de sintoma, como inibição e ansiedade. Com isso, o grupo passou a ser aberto, proporcionando aos alunos um efeito terapêutico a cada encontro, e não ao longo do processo.

Com essa proposta, a edição do ano de 2011 da oficina de teatro do Ânima foi lançada, abrindo vagas para 10 participantes a cada encontro. A oficina foi divulgada pelos centros de toda a Universidade e também pelo site da UFSM.

Dessa forma, o objetivo do grupo é oferecer um caminho para a aprendizagem da linguagem teatral, sendo que cada participante da oficina pode ter o seu objetivo próprio em relação ao trabalho desenvolvido. A meta da oficina, então, pode servir tanto para quem busca aliviar sua ansiedade quanto para quem deseja desinibir-se, tanto para quem busca socialização quanto para quem busca descobertas mais subjetivas. A nova oficina propõe, assim, uma experimentação teatral, com a qual a linguagem teatral é introduzida aos poucos na vida dos participantes.

As atividades propostas visam trabalhar sobre a imaginação, a construção de histórias, a dramatização de situações, a socialização. Isso é realizado a partir de técnicas que objetivem o participante a interagir com o outro, (re)adquirindo noções de atenção, concentração, prontidão, espaço, foco. Também são usadas ferramentas que buscam desenvolver no sujeito a noção de que cada um tem um modo particular de interação com o meio, o que diz respeito a sua subjetividade, usando sua imaginação e sua expressão corporal, faculdades que dão vida a suas criações e a suas transformações.

Adquiridas ou resgatadas as funções de imaginar, transformar e se expressar com o corpo, os participantes podem partir para exercícios de construção de histórias,

os quais se aproximam mais do jogo teatral, no qual se sentem mais livres e dispostos a interagirem entre si.

## CONCLUSÃO

Pode-se inferir, a partir da oficina desenvolvida no ano de 2010 que, quanto à mudança do público-alvo, que não abarcou mais apenas queixas quanto à inibição, de início pareceu interessante devido às diferentes formas de se comunicar. Os integrantes poderiam estabelecer uma troca, à medida que identificassem outros modos de ser e agir que demarcariam algo faltante a eles, promovendo um movimento subjetivo. Ou seja, a dramatização favoreceria a vivência de outros papéis, permitindo a conscientização sobre os que se exerce em diferentes contextos. No entanto, o que ocorreu foi uma reafirmação de seus lugares.

Quanto à inibição, notou-se uma inibição tanto da fala quanto do corpo que se mostra através dela. Isso pode ter acarretado a desistência precoce de alguns participantes da oficina teatral, pois eles teriam que buscar essa desinibição através do corpo, do jogo teatral. A expressão de seus afetos poderia estar sendo despertada aos poucos, mas esse movimento parece ter gerado uma resistência que os impediram de seguir. Por outro lado, aqueles que não eram inibidos e se caracterizaram como ansiosos se beneficiaram com o grupo, relatando se sentirem mais relaxados e mais dispostos, não apenas na duração dos encontros, mas durante os outros momentos do dia. Isso porque seus afetos pareciam estar bastante aflorados e apenas conseguiram tomar um novo direcionamento.

Desse modo, percebeu-se que a oficina não estava funcionando satisfatoriamente, ou seja, não estava beneficiando todos os participantes. Algumas pequenas mudanças

começaram a se estabelecer e talvez ao longo do processo elas pudessem ser mais presentes. Porém, a resistência de alguns não tornou isso possível. Assim, reformulações precisaram ser feitas, criando um novo método de funcionamento da oficina.

O grupo é bastante variado e é possível perceber que cada um tem expectativas diferentes quanto à oficina. Como seis deles já se conheciam do curso de graduação, pareceram começar a interagir mais rápido que o esperado, sendo que a timidez de alguns não prejudicou a relação entre eles. Os outros dois componentes também se integraram bem ao grupo.

No início, algumas resistências quanto a fazer uso da comunicação corporal, deixando de lado explicações racionais, ocorreram, bem como ao uso da atenção e da concentração no aqui e agora. Porém, ao longo dos encontros eles parecem mais dispostos a entrar no jogo para que as atividades em grupo funcionem bem. Ao fim de cada encontro, eles relataram o quanto as atividades ajudaram a “relaxar”, “se divertir”, “perder a timidez”, coisas que não aconteciam anteriormente.

Tanto por esses relatos dos participantes, quanto pela observação das atividades que realizam, é possível perceber que os alunos vêm conquistando a possibilidade de interagir em grupo e de jogar, abrindo espaço para aprenderem em conjunto, pois parecem sentirem-se livres para se expressar e liberar sua espontaneidade, descobrindo em si e nos outros diferentes formas de criar, de se comunicar, de representar papéis e de construir histórias. Nesse exercício de construção de histórias, aos poucos descobrem sua função dentro do todo, percebendo os momentos de se colocar e os momentos de dar espaço para o outro se expressar, adquirindo aprendizagem sobre sua identidade e a dos outros, e a importância de cada um dentro de um grupo.

Os participantes apontaram o desejo de seguir com a oficina no próximo ano, pois a mesma contribui com questões pessoais e profissionais. Criticaram o fato de a oficina ocorrer num intervalo muito curto, e desejam que a mesma ocorra num período mais longo, pois sentem que quando estão preparados e interagindo em grupo, o tempo acaba. Assim, sugeriram uma duração de 2 a 3 horas, ao longo de todo o semestre letivo. Além disso, três participantes manifestaram o desejo de construir uma peça teatral, ou ainda ensaiar um texto e apresentá-lo.

Assim, essas propostas feitas pelos próprios participantes serão pensadas para as próximas edições da oficina de teatro do Ânima. Novas reformulações serão constantemente realizadas enquanto houver interesse de participação na oficina, e novos grupos serão formados conforme o desejo e a demanda dos participantes.

#### REFERÊNCIAS

ABERASTURY, Arminda; KNOBEL, Mauricio. **Adolescência normal**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1981.

CHACRA, Sandra. **Natureza e sentido da improvisação teatral**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

GONÇALVES, C. S.; WOLFF, JR; ALMEIDA, W. C. **Lições de psicodrama: introdução ao pensamento de JL Moreno**. São Paulo: Ágora, 1998.

KESTEMBERG, E; JEAMMET, P. **O psicodrama psicanalítico**. Campinas, SP: Papirus, 1989.

LACAN, Jacques. O Seminário: livro 7- **A ética da psicanálise** (1959-1960) Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

LEÃO, Mariza Ferreira. O psicodrama psicanalítico no atendimento de grupo de adolescentes. In: ALMEIDA, Wilson Castelo de. (Org.). **Grupos:** a proposta do psicodrama. São Paulo: Ágora, 1999, p. 157-64.

ZIMERMAN, David; OSORIO, Luis C. **Como trabalhamos com grupos.** Porto Alegre: Artmed, 1997.

---

### 3.12

## ABORDAGEM DE ATENÇÃO COLETIVA AOS ESTUDANTES COM PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR

---

Carmen Rosane Segatto e Souza

Natana Pozzer Vestena

Sílvia Maria de Oliveira Pavão

A aprendizagem é um processo que percorre todo o ciclo ontogenético. Para que ela ocorra em um ambiente formal, é preciso que os objetos a ser aprendidos sejam significativos, úteis e aplicáveis para o sujeito. A esses aspectos do processo de aprender, dá-se grande importância, pois dependendo da fase do desenvolvimento em que o sujeito se encontra, maior será seu desempenho nas dimensões: motora, social, afetiva, psicológica, cognitiva. Entretanto, sabe-se que nem sempre é possível alcançar plena compreensão do sentido das aprendizagens ao longo da vida, e isso ocorre em função de diversos fatores, geralmente vinculados às peculiaridades do contexto e cultura de cada sujeito e de sua personalidade. As dificuldades associadas a esse processo resultam em problemas de aprendizagem.

O certo é que aprender está presente em todas as fases do ser humano, e os problemas decorrentes desse processo também. Dessa forma, os problemas de aprendizagem podem ocorrer desde a infância até a vida adulta. Se não houver uma atenção e intervenção específica para auxiliar a pessoa na sua dificuldade, ou até mesmo se não for compreendida como uma dificuldade decorrente do processo de aprender, essas dificuldades podem perdurar (ROTTA; OHLWEILER; RIESGO, 2006).

Tais dificuldades no aprender podem estar vinculadas a diversos fatores, como: contextuais do ambiente de apren-

dizagem, familiares, emocionais, desatenção, decorrentes de patologias, entre outros. Também se considera dentre os fatores que interferem na aprendizagem as mudanças que ocorrem com a pessoa em desenvolvimento, notadamente o caso do ingresso na Universidade, que é caracterizado como uma nova fase para o sujeito. Fase repleta de mudanças, adaptações, responsabilidades que podem comprometer a vida acadêmica, como citam Pozobon et al.(2008), resultando em sérias consequências, como é o caso da desistência do curso por parte do aluno, ou ainda nas repetidas reprovações.

A fase em que geralmente o estudante ingressa na universidade é entre 17 a 25 anos. Os acadêmicos não têm certeza da carreira que desejam seguir, ou estão fazendo determinado curso por segunda opção, até que consigam a aprovação naquele que é desejado. Essas e outras questões podem tornar-se prejudiciais aos acadêmicos, pois isso pode vir a refletir mais tarde, quando já estiver atuando na área de formação profissional.

Tendo em vista essas questões, é que a intervenção psicopedagógica se torna necessária, vindo a contribuir na vida pessoal e minimizando muitos problemas decorrentes dos que surgem na vida acadêmica. Esse tipo de intervenção se caracteriza pelo auxílio ao estudante universitário, e serve como mediadora para a superação dos desafios que surgem ao longo da vida acadêmica, tal como sugere Visca (1987, p. 51), tendo sido reconhecido um problema de aprendizagem sendo esta indicada para “todo aquele que aprende, qualquer que seja sua idade cronológica”. A intervenção psicopedagógica pode ser desenvolvida utilizando focos de atuação individual ou coletiva (RUBISTEIN, 1999, BOSSA, 2000, PORTO, 2006).

A opção por uma dessas abordagens está vinculada à demanda de aprendizagem dos sujeitos em processo de

aprendizagem. Os estudantes universitários, por estarem em uma faixa etária do desenvolvimento que se aproxima ao do adulto jovem têm, segundo Papalia e Olds (2000), necessidades de socialização intensa, evidenciadas pelas principais conquistas existências dessa fase, ligadas à profissão, relacionamentos afetivos e sociais. Essas características mostram ser a intervenção psicopedagógica coletiva a mais apropriada para esses alunos.

Desse modo, objetiva-se discutir os aspectos preponderantes da utilização de uma abordagem de grupo aplicada aos problemas de aprendizagem em estudantes do ensino superior, sem descuidar das necessidades individuais do aluno.

#### AS ATIVIDADES GRUPAIS COM FOCO NO APRENDER

Para viabilizar a abordagem de atendimento psicopedagógico coletivo aos alunos que frequentam uma universidade, comprehende-se que os trabalhos em grupo são bastante apropriados, pois permitem identificar as características próprias do grupo, podendo assim intervir sobre as principais necessidades de aprendizagem. Assim, a atenção aos processos de aprendizagem será de acordo com as reais necessidades e características do grupo de alunos. Considerando que a idade adulta jovem é marcada além de outros aspectos do desenvolvimento da personalidade pelo foco na definição profissional (ERIKSON; ERIKSON, 1998).

Essas características mostram que é justamente nessa etapa que ocorrem os maiores questionamentos acerca de como obter melhor desempenho nos grupos em que se está inserido. Geralmente o princípio de ajustamento às pessoas e grupos é adotado para evitar frustrações nas relações consigo mesmo e com os outros. Esse ajustamento, para que não se evidencie como submissão, precisa ser compreendido, ou

orientado. Essas orientações, no ponto de vista psicopedagógico, são entendidas como práticas de relações humanas em grupo de aprendizagem ou trabalho, no sentido que têm um objetivo a alcançar. No caso do ensino e aprendizagem, a pessoa trabalha tendo em vista seu desenvolvimento e sua aprendizagem. Ela precisa, nesse sentido, compreender-se em um grupo de trabalho.

Teixeira (2002) aponta alguns aspectos para a caracterização de um grupo de trabalho. Nesse caso, os integrantes de um determinado grupo devem ter um interesse em comum, ou seja, um objetivo. Eles devem considerar o grupo em si ao invés de suas partes; mas sem deixar de lado as individualidades de cada um. O grupo não deve ser “apenas um grupo”, seus integrantes devem estabelecer algum vínculo, como “forma de interação afetiva” (TEIXEIRA, 2002, p. 46); e é necessária junto a essa “formação de um grupo a presença de um ‘campo grupal dinâmico’, onde transitam fantasias e ansiedades” (TEIXEIRA, 2002, p. 46). Isso faz entender como pode ser promissora a intervenção psicopedagógica no grupo, ou então coletiva, pois vários são os eventos e fenômenos que ocorrem no grupo de trabalho.

O “campo grupal” é descrito por Zimerman e Osório (1997, p. 29) como o lugar onde ocorrem seis fenômenos importantes, na interação do grupo. Esses fenômenos dependem da constituição e características de cada grupo.

Cabe ressaltar que as pessoas se integram ao grupo com objetivos em mente, aqueles que deverão satisfazer suas necessidades. Quanto às necessidades, Braghirolli apud Teixeira (2002) cita três tipos de necessidades: a primeira denominada de necessidade de inclusão, que se explica pela necessidade de sentir que pertence que é aceito, valorizado pelas outras pessoas do mesmo grupo; a segunda é a necessidade de controle, quando a pessoa sente que deve ter responsabili-

dades, estabelecendo-as, assim como os outros; e a terceira e última é a necessidade de afeição, esta aparece depois das outras duas necessidades descritas, quando a pessoa deseja ser valorizada, como se fosse uma peça rara do grupo, sem substituição, ou seja, “o indivíduo quer ser, ao mesmo tempo, valorizado por sua competência e aceito como pessoa” (BRA-  
GHIROLI et al.; 1999 apud TEIXEIRA, 2002, p. 48).

Sendo assim, pode-se perceber que, embora os grupos unam-se por objetivos comuns, não são deixadas de lado as características próprias de cada pessoa. Dessa forma, a intervenção psicopedagógica coletiva ou grupal, visa dar o suporte necessário à pessoa no grupo e tem como ponto de partida a “equipe de apoio” (SILVA, 2006, p. 13). A organização da equipe varia institucionalmente quanto à cultura, às necessidades e prioridades, concluindo que “[...] os apoios mais frequentes são organizados em torno de equipes psicopedagógicas e interdisciplinares” (SILVA, 2006, p. 14).

Portanto, é necessário trabalhar aspectos próprios do indivíduo, assim, outros encaminhamentos serão destinados às pessoas. Segundo Silva (2006, p. 15), “os desempenhos dos indivíduos estão relacionados a uma pluralidade de variáveis havendo, uma história pessoal de cada um que deve ser considerada pelas instituições educacionais”. Assim, tudo deve ser levado em consideração nesse processo, auxiliando o indivíduo, desde o ambiente familiar até o escolar. Deve-se levar em consideração ainda as peculiaridades próprias do universitário que podem agravar as dificuldades que esse estudante já possuía.

Quanto à “equipe de apoio”, formada por profissionais capacitados, é necessário frisar a participação, quando possível, dos pais ou responsáveis desses estudantes, pois conhecendo um pouco de sua vida, como é seu ambiente familiar, seu dia a dia, como esses membros atuam e participam de sua

vida, é de extrema significância para o possível trabalho a ser realizado com eles.

Como referem Linkeis e Pricoli (2002), é necessário conhecer o dia a dia da pessoa, tanto o familiar quanto o escolar, entre outros, por meio de discursos, esses que se deve considerar o que não está explicitado nos discursos, para analisar de forma mais relevante o porquê da situação em que se encontra esse aluno. Os fatores que podem levar a problemas no aprender, podem então estar encobertos, e muitas das vezes as reais causas não são identificadas imediatamente. Existem resistências que podem bem estar atuando em um plano inconsciente.

Entretanto, é na intervenção psicopedagógica que tais resistências podem encontrar um campo de prática fluídica, razão pela qual Linkeis e Pricoli (2002, p. 44) apontam: “durante os vínculos mantidos neste trabalho ‘algumas’ resistências internas, por parte da pessoa, já não precisam ser tão encobertas, permitindo que o conteúdo não revelado comece a emergir”. Nessa perspectiva, os problemas de aprendizagem vivenciados pelo aluno começam a ser minimizados.

#### INCLUIR PARA APRENDER

O processo de aprender, como já referido, implica em vários fatores, e as argumentações sobre ele variam de acordo com a abordagem educacional que se utiliza. A perspectiva interacionista na educação, por exemplo, tem sido a mais amplamente utilizada e aceita entre os educadores. Diferentes teorias contribuem para entender como ocorre a aprendizagem (LEFRANÇOIS, 2008).

Jean Piaget, Lev Vygotsky e Henri Wallon, teóricos interacionistas, concordam que o desenvolvimento e aprendizagem

resultariam da união das teorias inatista e empirista. Vygotsky considera as experiências das pessoas e principalmente a interação, ou seja, a troca de experiências entre os sujeitos. Para ele, a aprendizagem e o desenvolvimento aumentam quando são formados grupos, pois é na diversidade, na soma de todas as experiências, que os conhecimentos são construídos e internalizados (VYGOTSKY, 1998).

A interação entre o sujeito e seu meio social e cultural definem seu desenvolvimento cognitivo. Essa ideia vem ao encontro dos estudantes universitários, pois independente da idade do aluno, deve-se considerar o meio em que vive o aluno. Nem sempre a pessoa consegue um plano de interação que permita tais aprendizagens e aquisição de conhecimentos, e o sujeito fica excluído, as vezes é o próprio grupo que pode produzir exclusão.

Para a inclusão escolar e social são necessárias medidas que venham amparar o aluno no meio universitário, no qual muitas vezes está começando a se adaptar. Dessa forma, deve-se auxiliar o aluno de maneira que elimine (tanto por meio da adaptação quanto pela superação) os fatores que excluem certas necessidades, por meio da inclusão, adequando “os sistemas sociais gerais da sociedade” (SASSAKI, 2005, p. 21). Eliminando esses fatores, a pessoa abre as portas da universidade para a sociedade que deverá estar preparada para incluí-la.

Sassaki (2005) sugere que para eliminar certos fatores é preciso contar, muitas vezes, com os pais dos alunos e também professores. Pensar em conjunto, formas de eliminar as barreiras que impedem o aluno de progredir, talvez adaptar métodos e técnicas.

Essa inadaptação de métodos e técnicas é responsável por essa exclusão, separação, dificuldade que o aluno vive. Como afirma Eizirik (2008), as consequências negativas são

fortalecidas por meio “das disciplinas, do exame, do exercício do poder de normalização” (EIZIRIK, 2008, p. 20). Se não houver essa preocupação em auxiliar essa pessoa, em buscar diferentes estratégias e de mudar os paradigmas (da integração para o da inclusão), dificilmente o aluno irá superar o processo pelo qual ele passa.

## CONCLUSÃO

Os principais aspectos preponderantes da utilização de uma abordagem de grupo aplicada aos estudantes do ensino superior com problemas de aprendizagem são os fatores positivos que o grupo de trabalho pode ofertar a esses alunos. O trabalho em grupo permite que as pessoas possam compreender processos internos que intervenham sobre seu desenvolvimento e aprendizagem, sem uma focalização no sujeito que vivencia alguma dificuldade no aprender. No grupo são diluídas essas dificuldades, pois são vivenciadas e compreendidas nas ações desenvolvidas pelo grupo, e não pela pessoa isoladamente.

A ação psicopedagógica tem um foco específico nos processos de aprendizagem, ela é objetivada, tal como o trabalho do grupo, por essa razão os benefícios de uma intervenção psicopedagógica coletiva remetem aos princípios da educação inclusiva. Prática educativa necessária, que diminui a ocorrência de dificuldades ou problemas no aprender.

## REFERÊNCIAS

BOSSA Nádia A. Fundamentos da Psicopedagogia In: BOSSA, Nádia A. **A psicopedagogia no Brasil contribuições a partir da prática.** Porto Alegre: Artes Médicas do Sul, 2000.

EIZIRIK, Marisa Faermann. Diferença e exclusão ou a gestão de uma mentalidade inclusiva. **Revista Inclusão**: revista da educação especial, Brasília, v. 1, nº1, p. 17-23, jul./out., 2008.

ERIKSON, E. H. E ERIKSON, J. **O ciclo da vida completo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

LEFRANÇOIS, Guy R. **Teorias da aprendizagem**. São Paulo: Cengage learning, 2008.

LINKEIS, Rita Mercedes B. B; PRICOLI, Vera Maria Saveria. A clínica psicopedagógica: o erro no processo de construção do conhecimento como possibilidade de ressignificação da história da aprendizagem. **Revista Psicopedagogia**. São Paulo, v.19, nº 59, p. 43-47, julho., 2002.

PAPALIA, D.; OLDS, S. **Desenvolvimento humano**. 7. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PORTE, Olívia. **Psicopedagogia institucional**: teoria, prática e assessoramento psicopedagógico. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2006.

POZOBON, L. L. (Org.) et al. **Apoio Estudantil**: reflexões sobre o ingresso e permanência no ensino superior. Santa Maria: UFSM, 2008.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: o paradigma do século 21. **Revista Inclusão**: revista da educação especial, Brasília, v. 1, nº 1, p. 19-23, out. 2005.

SILVA, Célia Maria Onofre. A Educação Inclusiva: buscando caminhos entre limites e possibilidades na Universidade. **Revista Humanidades**, Fortaleza, v. 21, n. 1, p. 11-15, jan./jun., 2006.

ROTTA, Newra T; OHLWEILER, Lygia; RIESGO, Rudimar S. **Trans-torno da aprendizagem:** abordagem neurológica e multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2006.

RUBISTEIN, Edith (Org.) **Uma prática, diferentes estilos.** São Paulo. Casa do Psicólogo, 1999.

TEIXEIRA, Mirna Barros. **Empoderamento de idosos em grupos direcionados à promoção da saúde**, 2002. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) Fundação Oswaldo Cruz, Escola Nacional de Saúde Pública; 2002. 105 p. Disponível em: <[http://portalteses.icict.fiocruz.br/transf.php?script=thes\\_chap&id=00003403&lng=pt&nrm=iso](http://portalteses.icict.fiocruz.br/transf.php?script=thes_chap&id=00003403&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 01 out. 2010.

YGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VISCA, Jorge. **Clínica psicopedagógica:** epistemologia convergente. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

ZIMERMAN, D; OSÓRIO, L. C. **Como trabalhamos com grupos.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

---

### 3.13

## NÚCLEOS DE ACESSIBILIDADE NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR: PROBLEMATIZANDO AS AÇÕES DO NÚCLEO DE APOIO À PESSOA COM DEFICIÊNCIA E ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NA UFSM

---

Nara Joyce Wellausen Vieira

Soraia Napoleão Freitas

Pesquisas e estudos referentes à inclusão de alunos com necessidades especiais são fecundos na educação básica e oferecem reflexões importantes para sedimentar as ações inclusivas nas escolas. No entanto, pesquisas que tratam sobre inclusão no ensino superior ainda são escassas (MOREIRA, 2003; HONNEFF, 2010). Essa constatação parece uma contradição, pois segundo dados da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), entre 2003 e 2005 foi crescente o número de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino superior, que passou de 5.078 para 11.999 alunos, representando um crescimento em torno de 136%.

Um dos objetivos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva é oferecer orientação aos sistemas de ensino, promovendo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas “**escolas regulares**”, garantindo a: transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; continuidade da escolarização nos níveis mais elevados de ensino; participação da família e da comunidade; acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários, nos transportes, nas comunicações e informações; e, por fim, articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

Justifica-se o grifo nas palavras “escolas regulares”, no parágrafo acima, pois a legislação atual, norteadora da educação inclusiva, apesar de pregar uma série de requisitos que caracterizam esse paradigma de ação oferecem poucas instruções que permitem aos profissionais que trabalham em instituições de ensino superior organizar um Núcleo de Acessibilidade. A legislação vigente fala desse recurso, mas sempre que sistematiza as Salas de Recursos e o Atendimento Educacional Especializado pensa nas escolas de educação básica.

Nesse sentido, é importante questionar o que realmente se configura como um Núcleo de Acessibilidade. Seriam as atividades desenvolvidas nos Núcleo de Acessibilidade equivalentes às atividades desenvolvidas em Salas de Recursos e o Atendimento Educacional Especializado previsto em lei deveria também ser realizado no ensino superior? Ainda é oportuno questionar como vem se dando a organização de Núcleos de Acessibilidade nas Instituições de Ensino Superior.

Atualmente, 69 instituições de ensino superior <sup>22</sup> adotaram Ações Afirmativas de uma forma ou outra. Oito oferecem garantias de ingresso através de cotas para pessoas com necessidades especiais, sendo uma universidade federal, sete estaduais, uma municipal e duas escolas técnicas. Essas universidades estão situadas em todo território nacional: sete na região sudeste, uma na região centro-oeste, uma na região nordeste, e duas na região sul.

Assim, para melhor problematizar esta temática, organizamos este capítulo em duas partes: a primeira trata dos subsídios teóricos que sustentam a inclusão no ensino superior e a segunda trata das ações do Núcleo de Apoio à Pessoa com

---

<sup>22</sup> FERREIRA, R. Mapa das Ações Afirmativas em Instituições Públcas do Ensino Superior.. Disponível em:< <http://www.acoes.ufscar.br/index.php> e <http://www.foro-latino.org/flape/.../MAPA%20DAS%20A%20Afirmativas.pdf>. > Acesso em: 7 dez. 2011.

deficiência e Altas Habilidades/Superdotação da Universidade Federal de Santa Maria (NUAPDAHS). Soares (2001, p. 76) destaca que o pesquisador na Área Social, e principalmente na Educação, tem como tema “[...] questões socialmente importantes, problemas que não são apenas para serem pesquisados, estudados, mas também para serem resolvidos, permitindo a intervenção na realidade, modificação e transformação da realidade”. Assim, ao estruturar o capítulo dessa forma, queremos salientar a importância tanto da produção do conhecimento teórico como da operacionalização deste conhecimento através da prática.

#### **BASES TEÓRICAS QUE SUBSIDIAM A INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR**

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p. 8) define educação inclusiva como

[...] um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola.

A Educação Especial é definida como

[...] uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008, p. 5).

Analizando as duas definições é possível constatar que ambas estão numa relação de complementaridade, pois a primeira define os aspectos teóricos e contextuais e a segunda estabelece os aspectos metodológicos. Nesse sentido, a Educação Especial não é mais percebida como uma modalidade separada do sistema de ensino comum, mas sim como aquela que atravessa todos os níveis, etapas e modalidades, da educação infantil ao ensino superior.

Essa transversalidade na educação superior significa efetivar ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos com necessidades educacionais especiais, envolvendo o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão.

Observa-se que a transversalidade dessas ações abrange vários e diferentes aspectos, neste texto serão abordados aqueles relacionados às barreiras pedagógicas, por ser essa a área de atuação das autoras.

No Decreto nº. 7.611 (BRASIL, 2011), considera-se Atendimento Educacional Especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular. No artigo quarto da Resolução nº. 04 (BRASIL, 2009, p. 17), a população-alvo do atendimento educacional especializado é definida como:

- Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.
- Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no de-

senvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotipias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, Síndrome de Asperger, Síndrome de Rett, transtorno de-sintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

- Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento.

Esse atendimento deve ser proposto no turno inverso ao que o aluno está matriculado, constituindo-se parte da proposta político-pedagógica da escola, envolvendo a participação da família e articulando-se com as demais políticas públicas. Nesse documento, instituem-se os núcleos de acessibilidade no ensino superior. No entanto, não fica claro no texto legal se esses núcleos equivaleriam às Salas de Recursos nas escolas de educação básica, salas onde é realizado o Atendimento Educacional Especializado às pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Em depoimentos de diversos pesquisadores das questões ligadas ao universo universitário que participaram do VII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, em 2011, no município de Londrina/PR, foi possível observar preocupação de melhor atender aos alunos com necessidades educacionais especiais nesse nível de ensino a fim de potencializar sua aprendizagem. Porém, ainda não está claro a esses pesquisadores como seria esse atendimento, uma vez que Núcleos de Acessibilidade nas diferentes Instituições de Ensino Superior estão organizados de diferentes formas.

## A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A UFSM

A Universidade Federal de Santa Maria, por meio do projeto UFSM Sem Barreiras – Incluir com Qualidade, pretende promover a inclusão das pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na Universidade, através da implementação de espaços de acessibilidade, com tecnologias assistivas, equipe multiprofissional e ações ligadas ao ensino, pesquisa e extensão. Para tanto, apoia-se no Departamento de Educação Especial do Centro de Educação para desenvolver políticas de inclusão dentro de toda a instituição.

Como parte da operacionalização dessa política e antecendendo-se ao que é proposto na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e no Decreto nº. 7.611 (BRASIL, 2011), foi instituído na UFSM, em 2007, a Comissão de Acessibilidade (BRASIL, 2007). Esta foi composta por representantes das Unidades de Ensino e órgãos suplementares, bem como da Reitoria, no intuito de atender as demandas dos docentes, discentes e técnicos administrativos em educação, que apresentam deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação. Também nesse mesmo ano foi criado o Núcleo de Apoio à Pessoa com Deficiência e Altas Habilidades/Superdotação – NUAPDAHS, com o objetivo de desenvolver estratégias que assegurem que pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação, oriundas das categorias docentes, discentes e técnico administrativas da Universidade Federal de Santa Maria, tenham garantido seus direitos constitucionais de acessibilidade.

Da mesma forma, é relevante destacar os movimentos favorecedores à política de inclusão na UFSM registrados no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da universidade em que são pontuadas atividades, ações e iniciativas institucionais ocor-

ridas a partir da década de 1990, na área da Educação Especial.

A UFSM esteve preocupada com a Educação Especial, desde a sua fundação, disponibilizando através do Departamento de Educação Especial do Centro de Educação formação em Educação Especial em nível de graduação com cursos presenciais (noturno e diurno) e curso de educação a distância. Para atender as inúmeras exigências legais em relação ao tema entre elas, a Portaria MEC nº 1.793/94 (BRASIL, 1994) e ao Aviso Circular MEC/GM nº. 277 (BRASIL, 1996), o Departamento de Educação Especial do Centro de Educação oferece a disciplina de Fundamentos da Educação Especial a todos os cursos da Universidade que solicitem a referida disciplina.

Ainda nesse sentido, a UFSM acata a determinação da Portaria nº 3.284 do MEC, de 7 de novembro de 2003 (BRASIL, 2003), que explicita a necessidade de assegurar aos “portadores de deficiência física e sensorial” condições básicas de acesso ao ensino superior, de mobilidade e de utilização de equipamentos e instalações; determinando que sejam incluídos, nos instrumentos destinados a avaliar as condições de ofertas de cursos superiores, os requisitos de acessibilidade de pessoas com necessidades especiais.

De igual forma, desde o momento em que o aluno concorre a uma vaga na instituição, já é disponibilizado nos concursos vestibulares, desde 1991, as Bancas Especiais. Estas contam com uma equipe de profissionais especializados que fazem as adaptações necessárias, considerando três etapas distintas do processo:

a. elaboração do edital: este deve expressar com a maior clareza possível quais são os recursos que poderão ser utilizados pelo vestibulando no momento da prova, assim como, deve esclarecer quem poderá utilizar a Ação Afirmativa B e os requisitos necessários para comprovar a deficiência, segundo Decreto nº. 3298 (BRASIL, 1999);

b. salas especiais: ofertadas durante os dias das provas do concurso vestibular, levando em conta a especificidade de cada deficiência e as formas mais adequadas para a obtenção de respostas pelo vestibulando;

c. correção das provas: quando são consideradas as diferenças específicas de cada caso, objetivando que o domínio do conhecimento dos alunos com deficiências seja conferido através de critérios compatíveis com as características singulares desses vestibulandos.

Também, desde 1998, o Programa de Pós-graduação em Educação, do Centro de Educação, contempla a linha de pesquisa Educação Especial. Nessa linha foram defendidas e estão em andamento número significativo de dissertações de mestrado e teses de doutorado nessa área do conhecimento.

A UFSM vem buscando implementar medidas inclusivas, como campanhas de conscientização da comunidade acadêmica (discente, docente e técnico-administrativos). Também vem realizando seminários, palestras, cursos de extensão e capacitação e discussões sobre as diferentes formas de romper as barreiras atitudinais diante das pessoas com necessidades especiais. Além disso, equipes vêm realizando um mapeamento arquitetônico, com previsão de adaptações e obras, permitindo uma melhor acessibilidade física aos alunos docentes e técnico-administrativos e também a todas as pessoas com necessidades especiais que precisam do acesso a esta Universidade.

#### **NÚCLEO DE APOIO À PESSOA COM DEFICIÊNCIA E ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO – NUAPDAHS**

O NUAPDAHS está localizado no Campus central da UFSM, no prédio 67, sala 1116. Está vinculado à Pró-Reitoria de Graduação – PROGRAD, e se constitui como um centro de referência para alunos, professores e servidores da UFSM.

Conta com uma sala ampla e mobiliário adequado, onde está localizado o laboratório de acessibilidade, e uma sala menor para atendimento privativo a alunos, familiares e docentes. Compartilha, juntamente com a PROGRAD, de um auditório, salas para cursos e reuniões, bem como banheiro adaptado. O espaço destinado ao núcleo garante o acesso às pessoas com necessidades especiais. Vale ressaltar que a criação do núcleo em 2007 contou com apoio significativo, financeiro e técnico, do Programa Incluir/SEESP/SESU/MEC.

O núcleo apresenta como principais objetivos:

- Implantar as ações do projeto UFSM Sem Barreiras – Incluir com Qualidade;
- Organizar mapeamento da comunidade com necessidades especiais na UFSM;
- Verificar a situação do aluno quando do seu ingresso na instituição pela Ação Afirmativa “B” através de Banca de Verificação;
- Organizar cursos, espaços de discussão, grupos de estudos ligados à temática das necessidades especiais, no intuito de fomentar ações de ensino, pesquisa e extensão, nas áreas das deficiências físicas, visuais, auditivas, múltiplas, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação;
- Implementar apoio didático-pedagógico ao alunado com Necessidades Educacionais Especiais, bem como orientar professores e técnico-administrativos para atender essa demanda;
- Articular os espaços para capacitação dos profissionais envolvidos com a formação de educação básica e superior no âmbito interno e externo à Universidade de modo a ampliar a compreensão relativa às necessidades educacionais especiais.
- Sensibilizar a comunidade universitária sobre sua responsabilidade na criação/elaboração de produtos ligados à sua área e que facilitem o processo de inclusão.

Para atingir esses objetivos são realizados eventos que contam com a presença de profissionais especializados, e toda a comunidade universitária é convidada. Tais eventos têm a finalidade de sensibilizar a comunidade universitária sobre a importância do Núcleo de Acessibilidade na instituição, assim como divulgar as ações nele realizadas, evidenciando a importância das mesmas. No entanto, o que vem se observando é que participação da comunidade é pouca, tanto por parte dos docentes, dos técnicos administrativos, quanto dos discentes. Entre esses eventos destacam-se:

- **Jornada Nacional Universitária na área de Surdocegueira e Deficiência Múltipla**, com o objetivo de oportunizar discussão sobre a Surdocegueira, buscando informar e envolver alunos universitários visando à fomentação de estudos e pesquisas nas áreas de surdocegueira e deficiência múltipla sensorial.

- **Seminário: Inclusão e Acessibilidade na Educação Superior**, com o objetivo de problematizar as ações no ensino superior.

- **Oferta de Curso de LIBRAS – Aprendendo LIBRAS no Campus** – para servidores da UFSM.

- **Seminário Incluindo Diferenças**, com palestra “Acessibilidade no Ambiente Universitário”, ministrada pela Professora Cleonice Machado Pellegrini, Consultora UNESCO da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, e lançamento oficial da Campanha de Divulgação do Núcleo.

- **Seminário conhecendo outros Núcleos de Acessibilidade**, com o objetivo de conhecer a estruturação do Núcleo de Acessibilidade da Universidade Federal do Paraná.

Conforme o mapeamento realizado pelo NUAPDAHS, a realidade institucional dos alunos da UFSM dos anos de 2008 a 2011 contabiliza 138 alunos com necessidades especiais matriculados em diferentes cursos. Esses acadêmicos estão divididos nas seguintes categorias: 67 alunos deficientes físicos; 40 alunos deficientes auditivos e surdos; 1 aluno deficiente

múltiplo; 22 alunos deficientes visuais e cegos; 2 alunos com transtornos globais do desenvolvimento e ainda 6 alunos com outras dificuldades, na sua maioria transtornos psiquiátricos.

Entende-se que a demanda pelo ensino superior por parte das pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento é resultado da política de inclusão desses sujeitos. Essa política está presente desde 1988 com a promulgação da Constituição (BRASIL, 1988), que propunha o atendimento a esses alunos preferencialmente nas escolas da rede comum de ensino. Desde então, a grande maioria está desenvolvendo seu processo de aprendizagem nessas escolas, garantindo, portanto, sua terminalidade no ensino médio. É natural, pois, que na sequência siga o ensino superior.

É possível perceber o grande número de pessoas com deficiência física que busca o uso das cotas de acesso à universidade. Tal demanda justifica-se pela própria definição de quem é a pessoa deficiente física, apresentada no Decreto nº. 3298 (BRASIL, 1999):

I - deficiência física - alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, tripare sia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, **exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções.** (Grifos nossos)

Como a definição é muito ampla, foi constituída na UFSM em 2011 a Comissão de Verificação, constituída por uma médica do Serviço de Perícia Médica da UFSM, um professor do Curso de Educação Especial, uma representante da Comissão Permanente de Vestibular da UFSM, a coordenadora do NUAPDAHS e

o Presidente da Comissão das Ações Afirmativas. Esta focaliza a análise em cada um desses sujeitos atentando, principalmente, na frase grifada, entendendo que o comprometimento da função física do candidato deve ser percebido pela dificuldade de executar as funções básicas que fazem parte de sua rotina diária. Em outras palavras, significa o impedimento para desenvolver habilidades consideradas normais para o ser humano e, no caso da universidade, as educacionais.

Com base no mapeamento realizado no segundo semestre de 2010, foi constatado que muitos alunos ingressantes pela Ação Afirmativa B não se enquadravam no Decreto 3.298 (BRASIL, 1999). Assim com a criação da referida comissão no ano de 2011 foi realizada, após o exame da documentação apresentada pelo candidato, uma reunião geral com todos os acadêmicos ingressantes pela Ação Afirmativa “B”. Nessa oportunidade, a Comissão dispensou da entrevista 13 candidatos, pois o atestado médico apresentado não estava de acordo com as definições propostas pelo referido Decreto. Para os demais 28 foram agendadas entrevistas individuais. Durante as entrevistas, foi possível constatar que 21 alunos apresentavam situação de deficiência. Outros seis candidatos foram encaminhados através de processo administrativo para a perícia médica, com a finalidade de examinar sua condição de deficiência. Quatro tiveram sua vaga cancelada, dois foram considerados aptos e um teve reintegração da matrícula por liminar.

Em setembro do corrente, foi realizada a segunda avaliação da Comissão de Verificação, agora com os candidatos ao Vestibular/2012. Nesta se inscreveram 186 candidatos a Ação Afirmativa “B”. Destes 51 (30,36%) foram considerados aptos a concorrer pela Ação Afirmativa “B” e 117 (69,64%) foram considerados inaptos e irão realizar o vestibular pelo sistema universal.

Nas duas oportunidades, as perguntas que desencadearam a entrevista foram: Por que o aluno optou pela inscrição na Ação Afirmativa “B”? Qual sua necessidade decorrente da deficiência alegada? Analisando a primeira resposta foi possível perceber que a grande maioria dos candidatos das duas verificações, optou pela inscrição na Ação Afirmativa “B” por ser mais fácil sua entrada, provavelmente devido à menor concorrência. Em relação à segunda pergunta, os mesmos não se atribuíam necessidade de nenhum apoio educacional especial.

Ainda, o núcleo busca a operacionalização das estratégias para atendimento educacional aos acadêmicos. Elas estão subdivididas em três etapas: acesso, permanência e terminalidade.

Para o acesso são necessárias algumas providências, tais como:

- Elaboração do edital do processo de seleção ao vestibular, de forma a expressar, com clareza, os recursos que poderão ser utilizados pelo vestibulando no momento da prova, bem como dos critérios de correção a serem adotados pela comissão do vestibular;
- Destinação de salas especiais para cada tipo de deficiência e forma adequada de obtenção de respostas pelo vestibulando, no momento dos exames vestibulares;
- Consideração das diferenças específicas inerentes a cada deficiência no momento da correção das provas, para que o domínio do conhecimento seja aferido por meio de critérios compatíveis com as características especiais desses alunos.

No entanto, a política de cota não é uma solução definitiva, “[...] deve haver uma preocupação com a permanência e o êxito dos alunos cotistas, caso contrário a política de cotas poderá se transformar em mais uma estratégia assistencialista, que não visa garantia de direito” (OLIVEIRA, 2011, p.119).

Para a permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais são necessários alguns cuidados, como:

- Criação de mecanismos que identifiquem os acadêmicos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, de forma que os profissionais do núcleo de acessibilidade possam adotar critérios de formas de avaliação e acompanhamento da aprendizagem dos alunos compatíveis com as características inerentes a essas pessoas;
- Desenvolvimento de ações que possibilitem a flexibilização dos serviços educacionais e da infraestrutura;
- Capacitação de recursos humanos, de modo a melhor atender às necessidades especiais dos acadêmicos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, possibilitando sua permanência bem-sucedida no ensino superior.

Em relação à terminalidade do curso escolhido pelo aluno é importante destacar que dependerá da especificidade de cada caso, levando-se em conta a legislação vigente. No entanto esse é um ponto que deve ser mais discutido entre os profissionais que trabalham nos Núcleos de Acessibilidade, pois também é responsabilidade da Universidade a formação do profissional e o conhecimento da competência do acadêmico para a atividade laboral.

## CONCLUSÃO

O projeto UFSM Sem Barreiras - Incluir com Qualidade, com a concretização do NUAPDAHS e apoio do Programa Incluir, viabilizou a inclusão de pessoas com necessidades especiais na universidade.

É importante ressaltar que por meio da contemplação de recursos obtidos pelo programa Incluir do MEC, o núcleo teve condições de ampliar e adequar (acessibilidade) seu

espaço físico, adquirir novos equipamentos, realizar cursos e seminários, a fim de melhorar o atendimento à comunidade universitária com necessidades especiais. Além disso, recursos da universidade custeiam outras ações inclusivas do Núcleo, como terceirização do pagamento das intérpretes de Língua de Brasileira de Sinais (LIBRAS), destinação de bolsas para acadêmicos, dentre outras.

A proposta desse núcleo constitui uma possibilidade de efetivar a luta histórica pela inclusão na UFSM, sobretudo pelo Departamento de Educação Especial do Centro de Educação como também pela Pró-Reitoria de Graduação – PROGRAD, que apesar do trabalho de conscientização e orientações acadêmicas se vê diante de muitas dificuldades para colaborar com uma inclusão de fato na UFSM, por falta de recursos financeiros que garantam a implementação de espaços com os devidos apoios e complementos tecnológicos, de informação e de acessibilidade necessários para concretizar uma universidade inclusiva.

Acredita-se que pressuposto de que a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser mais natural nas instituições que têm um curso de formação de professores para trabalharem na Educação Especial é falso, pois enfrentamos grandes dificuldades em relação à permanência e terminalidade desses alunos nos diferentes cursos que a UFSM oferece. Em primeiro lugar, porque em nossa instituição só há uma política definida no que se refere ao acesso deste aluno à mesma. Ou seja, a Resolução 011/2007 (UFSM, 2007) garante que 5% das vagas em cada curso sejam destinadas a alunos com necessidades especiais. Em segundo lugar, porque os coordenadores e professores dos cursos referem que não foram preparados para trabalhar com esse alunado.

Discurso que não se justifica, pois as oportunidades que

são oferecidas para aquisição desse conhecimento, na maioria das vezes, são ignoradas pelos mesmos, repercutindo em ausências nos seminários de formação. Em terceiro lugar, os projetos pedagógicos dos cursos em sua grande maioria não contemplam as necessidades desses alunos, como, por exemplo, a flexibilização curricular, a forma de avaliação dos mesmos e a terminalidade.

Essas questões demonstram a complexidade da inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino superior e justificam a importância das reflexões aqui apresentadas, pois urge que a temática seja discutida de forma mais ampla e ao mesmo tempo mais restrita. Ampla no sentido de reunir as instituições que promovem ações inclusivas para alunos com necessidades educacionais especiais em suas universidades, e restrita no sentido de objetivar a discussão nas temáticas que envolvem essa ação, para que, com base nestas experiências, possamos determinar algumas diretrizes comuns à educação inclusiva no ensino superior.

O que podemos afirmar é que a constituição de núcleos de acessibilidade, nas instituições federais de ensino superior, de acordo com a política de inclusão educacional, possibilita a transformação de práticas para a construção de uma política de acesso e permanência dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação matriculados; fortalecendo dessa forma, a missão das universidades públicas.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério a Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Portaria N.º 1.793**, de dezembro de 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf>>. Acesso em: 14 dez. 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Aviso Circular Nº 277/MEC/GM**, de 08 de maio de 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aviso277.pdf>>. Acesso em: 14 dez. 2011.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Casa Civil, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constiticao/constitui%C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constiticao/constitui%C3%A7ao.htm)>. Acesso em: 14 dez. 2011.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto 3.298** de 20 de dezembro de 1999. Brasília, 1999. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/decreto/d3298.htm>>. Acesso em: 24 fev. 2011.

\_\_\_\_\_. Portaria nº 3.284 do MEC, de 7 de novembro de 2003.

\_\_\_\_\_. Portaria N. 51.345, de 2 de Agosto de 2007.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SESESP, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 7 dez. 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB N. 04, de 2 de outubro de 2009. Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de outubro de 2009, Seção 1, p. 17.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto 7.611** de 11 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado,e da outras providências. Brasília: Casa Civil, 2011. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Decreto/D7.611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D7.611.htm)>. Acesso em: 7 dez. 2011.

FERREIRA, Renato. **Mapa das Ações Afirmativas em Instituições Públicas do Ensino Superior**. Disponível em: <<http://www.foro-latino.org/flape/.../MAPA%20DAS%20A%20Afirmativas.pdf>>. Acesso em: 7 nov. 2011

HONNEFF, Claudia; COSTAS, Fabiane A. T.; TONINI, Andréa; ROSA, Maiandra P. da. Aspectos do processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na educação superior. **Anais** do VIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sul. Eixo Educação Superior. Londrina, 18 a 21 de julho de 2010.

MOREIRA, Laura Ceretta A Universidade e o aluno com necessidades educativas especiais: reflexões e proposições. In: RIBEIRO, Maria Luiza S.; BAUMEL, Roseli C. R. de C. **Educação Especial**: do querer ao fazer. São Paulo: AVERCAMP, 2003.

OLIVEIRA, Antonia Soares Silveira. **Alunos com Deficiência no Ensino Superior**: subsídios para a política de inclusão da Uni-montes. 2011. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, 2011.

SOARES, M. Para quem pesquisamos? Para quem escrevemos? In: MOREIRA, A. F. et al **Para quem pesquisamos, para quem escrevemos**: o impasse dos intelectuais. São Paulo: Cortez, 2001.

UFSM. **Resolução 011/07**. Institui o programa de ações afirmativas de inclusão social e racial. Santa Maria: UFSM, 2007.

