

**AÇÕES *de* ATENÇÃO**  
.....  
**À APRENDIZAGEM NO**  
**ENSINO SUPERIOR**



SÍLVIA MARIA DE OLIVEIRA PAVÃO (org.)

# AÇÕES *de* ATENÇÃO ..... À APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR

1ª EDIÇÃO



Santa Maria

2015

© Copyright EDITORA PRÓ-REITORIA  
DE EXTENSÃO (PRE) - UFSM 2015

Todos os direitos reservados e protegidos pela lei 9.610/98. É proibida a  
reprodução total ou parcial sem autorização por escrito da editora.

O conteúdo dos artigos é de inteira responsabilidade de seus autores, não representando  
completa ou parcialmente a opinião da editora ou da organizadora deste livro.

TÍTULO Ações de Atenção à Aprendizagem  
no Ensino Superior

EDIÇÃO, PREPARAÇÃO E REVISÃO Rogério Gomez de Oliveira

PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO Fabio Brust

CAPA Fabio Brust  
Rogério Gomez de Oliveira

SUPERVISÃO DE ACABAMENTO E IMPRESSÃO Joel Rosin

REVISÃO E ORIENTAÇÃO EDITORIAL Marília de Araujo Barcellos

---

A185 Ações de atenção à aprendizagem no ensino superior /  
Sílvia Maria de Oliveira Pavão (org.). – 1. ed. –  
Santa Maria : [UFSM], PRE, Ed. pE.com, 2015.  
210 p. : il. ; 21 cm

ISBN 978-85-67104-02-7

1. Educação 2. Ensino superior 3. Aprendizagem  
4. Acessibilidade 5. Inclusão social I. Pavão, Sílvia  
Maria de Oliveira

CDU 378.37

---

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA POR MARISTELA ECKHARDT CRB-10/737  
BIBLIOTECA CENTRAL - UFSM

# Sumário

<b>Prefácio</b> _____	9
CAIO CESAR GOMES	
<b>Aprendizagem e acessibilidade na educação superior</b> _____	13
SÍLVIA MARIA DE OLIVEIRA PAVÃO; JÉSSICA BORTOLAZO	
<b>Plano de desenvolvimento acadêmico individualizado</b> _____	23
ANDREIA INES DILLENBURG; CAMYLA ANTONIOLI; CLARIANE DO NASCIMENTO DE FREITAS; FABIANE VANESSA BREITENBACH; NATANA POZZER VESTENA	
<b>Universidade: adaptação e aprendizagem</b> _____	37
BRUNA PEREIRA ALVES FIORIN	
<b>O acesso de alunos surdos no ensino superior</b> —	49
RAVELE BUENO GOULARTE	
<b>Considerações acerca do transtorno de déficit de atenção/hiperatividade</b> _____	63
ROSÂNGELA MARIA CHIAPPA DA ROSA	
<b>A ergonomia como ferramenta nas atividades intelectuais no ensino superior</b> —	75
MORGANA CHRISTMANN	
<b>Automedicação analgésica</b> _____	97
CÍNTIA PAVÃO GOMES; DANIEL ROCHA MATTOS	

**Identificação e enriquecimento** ————— 107

CARLA BEATRIZ KUNZLER HOSDA; LEANDRA COSTA DA COSTA; PRISCILA  
FONSECA BULHÕES; SORAIA NAPOLEÃO FREITAS; TATIANE NEGRINI

**Pessoas com altas habilidades/superdotação  
no ensino superior** — 123

CAMYLE ANTONIOLI

**A importância do jogo para a aprendizagem** — 133

FRANCIELE XHABARAS GRAPIGLIA

**Tradutores/intérpretes de libras/português no  
ensino superior** — 145

CARINE MARTINS BARCELLOS; JULIANA CORRÊA DE LIMA;  
MARILÉIA LÚCIA STOLZ

**O lúdico na educação superior** ————— 155

NATANA POZZER VESTENA

**Identidade sexual** ————— 169

JULIANA PAVÃO SILUK

**Projeto integração e acompanhamento na  
aprendizagem em física e matemática na UFSM** — 181

ANDREIA INES DILLENBURG; BRUNA PEREIRA ALVES FIORIN;  
CESAR OLIVEIRA LOBO; FABIANE VANESSA BREITENBACH;  
JUNIOR ANTONIO PAZINATTO

**Atendimento educacional especializado - AEE** — 195  
**na educação superior**

SÍLVIA MARIA DE OLIVEIRA PAVÃO; ANA CLÁUDIA PAVÃO SILUK;  
BRUNA PEREIRA ALVES FIORIN



A U T O R   D O   P R E F Á C I O

## **Caio Cesar Gomes**

Psicólogo Universidade Federal de  
Santa Maria, Doutor em Políticas e  
Práticas Sociais, Mestre em Saúde  
e Comportamento, Especialista em  
Psicologia Clínica.

# P R E F Á C I O

O SINAL DOS TEMPOS, COMO SE COSTUMA EXPRESSAR, TRAZ CARACTERÍSTICAS idiossincráticas nas vertentes predominantes de informação, educação e formação acadêmica, assim permeiam as demandas do mercado de trabalho. A Educação Especial, área científica educacional, por sua característica fundamental, transita nas diversas áreas educacionais. Desde o ensino básico, no qual realiza importantes ações inclusivas, ao propor que o aluno permaneça no ensino regular, enquanto realiza os atendimentos complementares ou suplementares no contra-turno escolar. No ensino médio, proporciona a continuidade do atendimento, naqueles casos que requeiram, para que o aluno possa compartilhar acontecimentos educacionais e sociais com os alunos que têm a sua mesma idade cronológica. Desta forma, assim como no ensino básico, a Educação Especial não somente propõe como de fato realiza a inclusão de alunos em diversos níveis educacionais. A inclusão, há de se considerar, não ocorre somente na sociedade, mas efetivamente na construção social, considerando que o aluno que possui necessidades especiais é um sujeito que se constitui socialmente.

Quer dizer que qualquer sujeito, qualquer pessoa possui direito à cidadania e esta conquista tanto se faz possível a partir do sujeito incluído socialmente, quanto se faz a partir de uma sociedade que possui o significado inclusivo. A inclusão pressupõe a superação da diferenciação discriminatória. No nível superior, a presença da Educação Especial é ainda necessária e fundamental, pois este nível educacional, por suas raízes etiológicas, é um campo em que parece ter sido construída para a “nata” socialmente intelectualizada. No entanto, é este contingente que mais influencia à formação de opiniões em toda a sociedade, portanto, podem estes profissionais e cidadão possuírem vastos e importantes conhecimentos, mas se estes não estiverem associados à promoção da melhoria do convívio em sociedade, construiremos que tipo de sociedade?

Neste contexto em que a Educação Especial transita em todas as áreas educacionais, se caracteriza pela transversalidade educacional, proporcionando a todos aprenderem com todos, com as habilidades, potencialidades que cabem a cada um.

Este livro traz consigo esta característica, por abordar conjuntamente temas que comungam com a Educação Especial desde sua aplicabilidade no nível superior como proposições de atividades em que se pode constatar a sua amplitude. Representa nas abordagens temáticas deste livro que a Educação Especial é uma ciência que não trabalha solitariamente, mas que convoca as demais para palpitar, complementar e suplementar as suas constatações. Colando em prática aquilo que a caracteriza como modalidade educacional, a complementação educacional, assim como a suplementação curricular, quando assim se fizer necessário.

É uma leitura enriquecedora com abordagens múltiplas que podem ser utilizadas como referências, como também seus exemplos podem servir como fontes inspiradoras para o Educador Especial e profissionais afins em suas atividades.

**AÇÕES *de* ATENÇÃO**  
.....  
**À APRENDIZAGEM NO**  
**ENSINO SUPERIOR**

AUTORAS DO ARTIGO

**Sílvia Maria de Oliveira Pavão**

Professora da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Doutora em Educação.

**Jéssica Bortolazzo**

Pedagoga, Mestranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

# Aprendizagem *E* ACESSIBILIDADE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

---

EM NÍVEL INTERNACIONAL A DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, APROVADA no ano de 1994 (BRASIL, 1994), pode ser considerada um dos mais importantes marcos para o desenvolvimento das questões referentes a inclusão. No Brasil, intensificaram-se essas discussões com a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), modificando, principalmente no contexto educacional os discursos e práticas. E, em meio a essas discussões o tema acessibilidade ganhou mais notoriedade, significância e expressão, corroborado pela aprovação da portaria nº 1.679 (BRASIL, 1999) que instituiu os requisitos de acessibilidade para as pessoas com deficiência no meio educacional. Um notável avanço em termos de inclusão as pessoas com deficiência. Essas metas de acessibilidade destacadas na Portaria nº 1.679 são perseguidas até os dias de hoje.

Art.1º. Determinar que sejam incluídos nos instrumentos destinados a avaliar as condições de ofer-

ta de cursos superiores, para fins de sua autorização e reconhecimento e para fins de credenciamento de instituições de ensino superior, bem como para sua renovação, conforme as normas em vigor, requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de necessidades especiais. Art.2º. A Secretaria de Educação Superior deste Ministério, com o apoio técnico da Secretaria de Educação Especial, estabelecerá os requisitos, tendo como referência a Norma Brasil 9050, da Associação Brasileira de Normas Técnicas, que trata da Acessibilidade de Pessoas Portadoras de Deficiências e Edificações, Espaço, Mobiliário e Equipamentos Urbanos. (BRASIL, 1999, s/p).

Ainda que de lá para cá, principalmente o cenário educacional tenha se modificado amplamente, ainda existem questões prementes que exigem atenção da sociedade. O Programa Incluir (BRASIL, 2007), no que tange as instituições educacionais, tornou-se um dos aportes seguros para garantir ações de atenção a aprendizagem e acessibilidade. Esse Programa, vem assegurando por meio de seus objetivos e metas que sejam implantados nas instituições federais de educação superior os Núcleos de acessibilidade. Entre os anos de 2005 e 2011, o programa Incluir ocorreu por meio de chamadas públicas, como forma de iniciar o processo de inclusão das pessoas com deficiência da Educação Superior, e somente no ano de 2012, o Programa foi universalizado, isto é, todas as instituições federais de ensino superior foram contempladas com o programa incluir visando o desenvolvimento de uma Política de Acessibilidade (BRASIL, 2013). Esse artigo, tem por objetivo analisar as relações entre aprendizagem, acessibilidade, inclusão e demonstrar a importância das políticas educacionais inclusivas para a educação superior por meio da quantificação dos núcleos de acessibilidade nas instituições federais de ensino superior do Brasil.

# Implantação dos Núcleos de Acessibilidade e as relações com a inclusão e aprendizagem

Compreende-se por Acessibilidade, segundo Scottini a: “qualidade de ser acessível; que é acessível.” (2009, p.36), ou seja, por acessibilidade entende-se obter as condições necessárias de acesso. Já para Correa (2009, p. 171),

[...] o termo acessibilidade como palavra que pode expressar possibilidades, alcance de objetivos, cumprimento de metas e justiça social. Neste livro, podemos encontrar diferentes discussões que englobam análises sobre a elaboração e execução das leis sobre acessibilidade e sobre as formas de garantir a acessibilidade para todas as pessoas nos campos da Educação, Saúde, Trabalho e Assistência Social.

Atualmente a acessibilidade engloba tanto as pessoas com algum tipo de deficiência como também, pessoas idosas, crianças, pessoas com deficiência temporária, entre outros casos que estão compreendidos no cotidiano e necessitem de condições diferenciadas para assim desfrutar do espaço social em que estão inseridas, sentindo-se seguras. Dessa forma a acessibilidade é direcionada a todas as pessoas. Muitas vezes são necessários serviços terapêuticos e programas educacionais, tendo em vista a integração social das pessoas com deficiência. Por isso que a acessibilidade abarca uma série ampla de questões para se alcançar uma sociedade realmente inclusiva (MANZINI, 2006).

A acessibilidade na Educação Superior, como citado, foi implementada por meio do Programa Incluir, sendo concretizado por meio da Portaria Normativa ME nº 14, de 24 de abril de 2007, concebido pelo Ministério da Educação (MEC), pela Secretaria da Educação Superior (SESU) e também pela Secretaria da Educação Continuada, Alfabetiza-

ção, Diversidade e Inclusão (SECADI), que visa a ampliação e a promoção das políticas sobre a acessibilidade nas Instituições Federais de Educação Superior, procurando a criação e concretização dos núcleos de acessibilidade nas instituições federais, a fim de garantir a inclusão das pessoas com alguma necessidade educacional especial, que ingressaram na vida acadêmica, buscando extinguir os empecilhos arquitetônicos e pedagógicos para com isso garantir o livre acesso dessas pessoas no meio acadêmico.

De acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT NBR9050), acessibilidade significa:

[...] a condição para utilização com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação por uma pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2004).

*Como o conceito de acessível é compreendido tanto pela acessibilidade física, como ao acesso a comunicação e outros, as pessoas com deficiência também possuem o direito de ter as mesmas condições de acesso na Instituição de Educação Superior que frequentam. A portaria nº 1679/99 (BRASIL, 1999) apresenta as condições de acessibilidade às pessoas com deficiência e a função das instituições. Para que exista a promoção da acessibilidade é necessário que sejam extintos todos os tipos de obstáculos e empecilhos que prejudiquem essa ação.*

Para tanto a acessibilidade, necessita garantir os meios físicos e de comunicação que facilitem o dia-a-dia das pessoas que tenham alguma necessidade educacional especial, para assim, promover a sua permanência no local em que se inserem e, nesse contexto em que se está discutindo, ao espaço universitário.

É preciso consentir que as pessoas com deficiência também possam ter as condições de acesso, no caso, ao conhecimento, portanto a aprendizagem, da mesma forma que as pessoas que não apresentem

algum tipo de deficiência, ou seja, que possuam o acesso a informação, ao conhecimento de modo igualitário.

Para a promoção da acessibilidade é importante, observar a necessidade educacional do sujeito, e assim buscar as alternativas que facilitem o seu acesso a comunicação, imobiliários, edificações, ou seja, na acessibilidade a espaços físicos e de informação.

Mantoan (1997) discute a inclusão em escolas, o que contribui também a inclusão do ensino superior.

As escolas inclusivas propõem um modo de se constituir o sistema educacional que considera as necessidades de todos os estudantes e que é estruturado em função dessas necessidades. A inclusão causa uma mudança na perspectiva educacional, pois não se limita a ajudar somente os estudantes que apresentam dificuldades na escola, mas apoia a todos: professores, estudantes, pessoal administrativo, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral (p.121).

Para que a Instituição escolar, e superior também, seja um espaço de inclusão, é importante que todos os sujeitos envolvidos possam ter o devido apoio e formação para assim atender as demandas de aprendizagem promovendo um espaço acessível a todos os seus membros.

As condições de acessibilidade empregadas satisfatoriamente são imprescindíveis em qualquer espaço da sociedade, como também nos espaços da Educação Superior, pois a ausência das condições de acessibilidade acaba por discriminar e segregar as pessoas, não oportunizando a esses sujeitos as condições de uma forma igualitária.

Trata-se de uma visão que, ao pensar na concepção de novas ideias, necessita-se perceber e apontar as diferenças que estão presentes e em como serão empregadas de um modo que não seja nem um empecilho para toda e qualquer pessoa.

Sabe-se que são os documentos legais atuais sobre inclusão, aprendizagem e acessibilidade de um modo geral, buscam garantir entre outras questões que as pessoas tenham seus direitos atendidos.

Mas, que em muitos casos, há de se fazer cumprir essa legislação nos quesitos das barreiras arquitetônicas, urbanísticas, comunicacionais e de ajudas técnicas (FERNANDES; ORRICO, 2008).

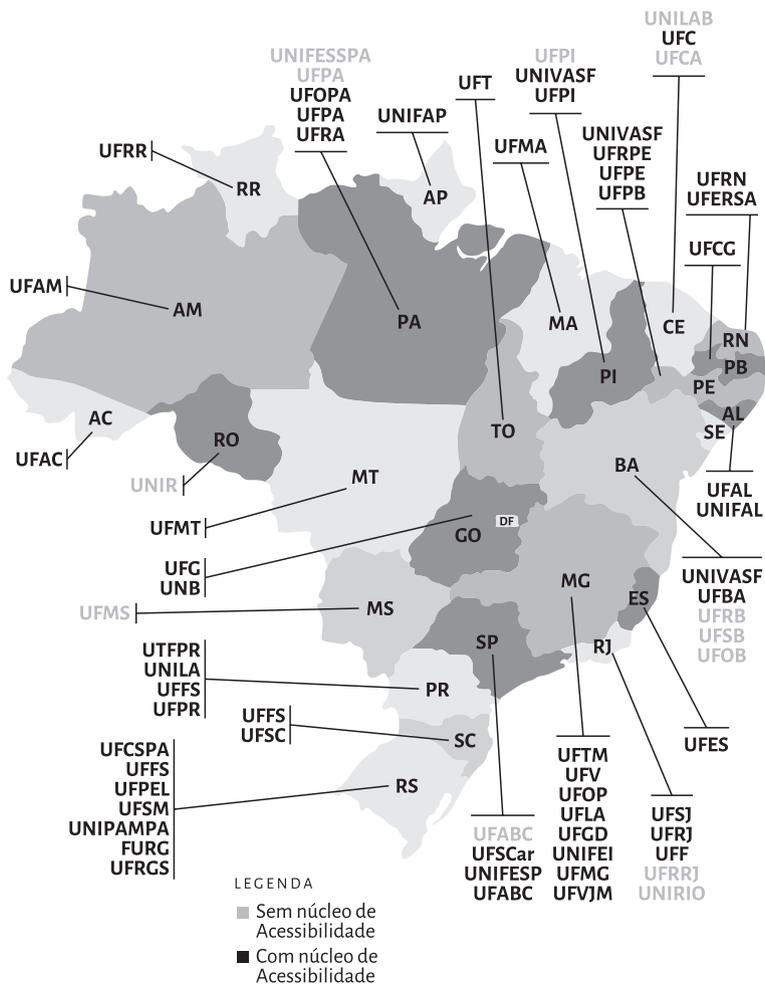
Garantir a acessibilidade e a sua real efetivação, seja na educação básica, superior, na sociedade como um todo, implica além de mudanças de estruturação, uma mudança cultural, que perceba e compreenda as diferenças.

Para se ter o conhecimento do cenário educacional em termos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior, foi realizado um levantamento do número de Núcleos de Acessibilidade existentes no Brasil. A coleta de dados foi realizada no período de 19 a 21 de Abril do ano de 2014. Foram buscadas essas informações nas Universidades por meio dos sítios eletrônicos, sendo que os contatos foram estabelecidos em alguns casos, por telefone, quando não havia informações no meio digital (Fig. 1). Totalizam 63 universidades federais, sendo que destas, 48 universidades, já possuem os seus núcleos de acessibilidade.

Desenvolveu-se um mapa (Fig. 1), ilustrativo da Federação brasileira, demonstrando a localização dos núcleos de acessibilidade existentes no país.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), define a Educação Especial como modalidade transversal, sendo assim, todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, devem disponibilizar recursos e serviços de acessibilidade e o atendimento educacional especializado-AEE, para os estudantes com deficiência, transtornos do espectro do autismo e altas habilidades/superdotação. O acesso a um sistema educacional inclusivo leva em conta a disponibilização de recursos de apoio que garantam a acessibilidade dos estudantes com deficiência. O fato de se ter uma concepção educacional inclusiva na educação básica, alcançado pelo histórico movimento de inclusão tem como consequência a ampliação do acesso das pessoas com deficiência à educação superior. (BRASIL, 2013).

Figura 1 — Núcleos de Acessibilidade. Brasil, 2014.



Diante disso, a implantação dos Núcleos de acessibilidade, vem para atender e cumprir uma exigência legal, mas, antes vem para garantir que as pessoas com ou sem deficiência possam se desenvolver e aprender de forma autônoma. Os núcleos de acessibilidade nas universidades, de modo geral devem disponibilizar “o tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia intérprete, equipamentos de tecnologia assistiva e materiais pedagógicos acessíveis, atendendo às necessidades específicas dos estudantes” (BRASIL, 2013, p. 21).

É responsabilidade das universidades, prover não só os recursos, mas o conjunto de ações e programas que favorecem a aprendizagem e a acessibilidade desses estudantes.

## Conclusão

Não se pode em tempo algum garantir que as pessoas aprendam, posto ser a aprendizagem o resultado das ações dos sujeitos no mundo. O que se pode, é organizar ambientes, implantar programas e desenvolver políticas que atendam as demandas de inclusão, aprendizagem e acessibilidade desses sujeitos em situação educacional. A implementação de núcleos de acessibilidade nas instituições de nível superior, vem sendo uma das ações que de modo mais próximo, visam o atendimento dessas complexas questões que envolvem a aprendizagem no Ensino Superior.

Implementar a acessibilidade, principalmente no que se refere a Educação Superior, é favorecer a aprendizagem, por meio da utilização de recursos pedagógicos adequados, condições de segurança tanto de espaços, mobiliários, como nos meios de comunicação. Esse conjunto integrado de ações e recursos possibilitam mais amplamente o desenvolvimento da autonomia de todas as pessoas e principalmente das pessoas com deficiência.

# Referências

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

BRASIL. **Portaria nº 1.679**, de 2 de dezembro de 1999. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Brasília, 1999.

BRASIL. **NORMA BRASILEIRA ABNT NBR 9050**: acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: <[http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/arquivos/%5Bfield\\_generico\\_imagens-filefield-description%5D\\_24.pdf](http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/arquivos/%5Bfield_generico_imagens-filefield-description%5D_24.pdf)>. Acesso: 5 de mar de 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Programa Incluir**: Acessibilidade na Educação Superior. Ministério da Educação, Secretária de Educação Especial – SEESP e Secretaria de Educação Superior – SeSu. 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/index.php?option=content&task=view&id=557&Itemid=30>>. Acesso em: 2 mar. 2014.

BRASIL. **Documento orientador Programa Incluir** - acessibilidade na educação superior SECADI/SESu–2013. Brasília, SECADI/SESu, 2013.

CORREA, Priscila Moreira. **Acessibilidade**: Conceitos e Formas de Garantia. Rev. bras. educ. espec. [online]. 2009, vol.15, n.1, pp. 171-172. ISSN 1413-6538.

MANZINI, E. J. (Org.) **Inclusão e Acessibilidade**. Marília: ABPEE, 2006.

FERNANDES, Edicléa Mascarenhas; ORRICO, Hélio Ferreira. **Acessibilidade e inclusão social**. Rio de Janeiro: Deescubra, 2008.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? 2. ed. São Paulo, SP: Moderna, 2006.

SCOTTINI, Alfredo. **Dicionário Escolar**: com a nova ortografia da língua portuguesa. Blumenau, Santa Catarina: Todolivre, 2009.

AUTORAS DO ARTIGO

## **Andreia Ines Dillenburg**

Educadora Especial, Mestranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

## **Camyla Antonioli**

Educadora Especial, Mestranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

## **Clariane do Nascimento de Freitas**

Educadora Especial, Mestranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

## **Fabiane Vanessa Breitenbach**

Educadora Especial, Mestranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

## **Natana Pozzer Vestena**

Educadora Especial, Especializanda em Gestão Educacional pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

# Plano de Desenvolvimento ACADÊMICO INDIVIDUALIZADO:

*Possibilidade de inclusão na Educação Superior*

---

EMBORA EXISTAM POLÍTICAS NACIONAIS PREVENDO A EDUCAÇÃO INCLUSIVA e a modalidade de Educação Especial em todos os níveis de ensino, há claramente uma falha com relação a Educação Superior. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) indicam que a Educação Especial é uma modalidade transversal a todos os níveis e etapas da educação. No entanto, outros documentos que regulamentam a Educação Especial e o atendimento educacional especializado (AEE) dos alunos figurados<sup>1</sup> como da Educação Especial não se estendem à Educação Superior.

A Resolução nº 04, de 02 de outubro de 2009, que instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado

---

1 Atualmente são considerados público-alvo da Educação Especial, no âmbito da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008).

na Educação Básica pode ser situada como exemplo da transversalidade da Educação Especial na Educação Básica. Embora essa normativa não se comprometa ou se responsabilize com a Educação Superior, a partir dela, apontamos a inexistência de um documento correlato ou uma política pública voltada ao AEE na Educação Superior. Esse fato pressupõe, historicamente, o descrédito na escolarização das pessoas consideradas alunado da Educação Especial nos níveis mais elevados da educação nacional.

Entretanto, embora as políticas específicas da Educação Especial não contemplem a Educação Superior do mesmo modo que a Educação Básica, o Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, que “Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência”, institui a possibilidade de adequações para garantir a permanência dos estudantes com deficiência na educação superior pois prevê, em seu artigo nº 27, que:

As instituições de ensino superior deverão oferecer adaptações de provas e os apoios necessários, previamente solicitados pelo aluno portador de deficiência, inclusive tempo adicional para realização das provas, conforme as características da deficiência. (BRASIL, 1999, grifo nosso).

Assim, considerando que é crescente o número de acadêmicos público-alvo da Educação Especial na Educação Superior, fato decorrente tanto das políticas públicas para a democratização desse nível de ensino, quanto pelas políticas públicas para conclusão da Educação Básica por esses alunos, torna-se urgente pensar e produzir estratégias didáticas e metodológicas para cumprir o previsto no Decreto 3.298/1999 e garantir a aprendizagem, o desenvolvimento, a permanência e a conclusão dos cursos por esses acadêmicos. Com esse objetivo é que temos desenvolvido o serviço de AEE na UFSM, através do Núcleo de Acessibilidade e do Projeto de Atendimento

Educacional Especializado<sup>2</sup> e, neste artigo, apresentamos o Plano de Desenvolvimento Acadêmico Individualizado (PDAI), instrumento desenvolvido para ser usado nesse serviço. O PDAI tem como objetivo qualificar a permanência na universidade de acadêmicos que apresentam algum tipo de deficiência que interfere em sua aprendizagem e/ou necessidade de acessibilidade aos conhecimentos acadêmicos possibilitando, conseqüentemente, a conclusão do curso de forma satisfatória, contribuindo assim com o processo de inclusão desses acadêmicos na UFSM.

## A construção do plano de desenvolvimento acadêmico individualizado - PDAI

A construção do PDAI se deu no contexto das reuniões da equipe de Educadoras Especiais, responsáveis pelo serviço de AEE na UFSM, que se reúnem uma vez por semana para estudar, discutir casos e compartilhar estratégias de trabalho. Durante esses momentos, identificamos a necessidade de organização de alguns instrumentos de uso comum e padronizados que servissem para orientar e qualificar o serviço realizado.

Para construirmos esse plano, após várias discussões, entendemos que seriam necessárias também a elaboração de outros instrumentos que nos possibilitassem um estudo detalhado das necessidades e especificidades dos acadêmicos, permitindo o preenchimento do PDAI.

No primeiro momento elaboramos um instrumento para registro de observação em sala de aula, que deve ser feito pelo acadêmico, pelos professores do semestre e pelo/a educador especial responsável pelo AEE. Seu objetivo é conhecer como os estudantes interagem com professores e

---

2 Projeto vinculado ao Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado e ao Núcleo de Apoio à Aprendizagem e Educação (Ânima).

colegas, como as salas estão organizadas, como é a didática do professor, de que modo esses acadêmicos participam das atividades propostas e se existe a necessidade de se fazerem adequações e/ou se elas já existem.

Na sequência, elaboramos também um mapeamento de rotina e de estudo. Com o mapeamento de rotina visamos compreender como é a rotina do acadêmico, quais atividades que realiza e o tempo que tem disponível para estudar. A partir do mapeamento de estudo pretendemos identificar de que forma esse acadêmico aprende e como se organiza para estudar. Entendemos que, ao mesmo tempo em que esses instrumentos servem para traçar o perfil dos estudantes também possibilitam que o acadêmico se auto-avale e tenha consciência de suas potencialidades e necessidades.

De posse de todos esses dados, construímos um perfil do acadêmico a partir das seguintes questões norteadoras: Como o acadêmico aprende? Quais são suas dificuldades acadêmicas, sociais e/ou psicológicas?

Quadro 1 – Plano de Desenvolvimento Acadêmico Individualizado - PDAI

 UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE NÚCLEO DE APOIO A APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO - ÂNIMA  PLANO DE DESENVOLVIMENTO ACADÊMICO INDIVIDUALIZADO - PDAI			
Nome: _____ Curso: _____ Ano de Ingresso: _____ Aplicação: _____ Disciplinas em andamento: _____ Tecnologia Assistiva: _____			
	ASPECTOS ACADÊMICOS	ASPECTOS SOCIAIS	ASPECTOS PSICOLÓGICOS
METAS A SEREM ALCANÇADAS			
ORIENTAÇÕES AOS PROFESSORES			
REDES DE APOIO (na UFSM e fora dela)			
AVALIAÇÃO			

Com o intuito de contemplarmos as questões observadas através desses instrumentos é que enfim concluímos a elaboração do PDAI (Quadro 1). Esse plano constitui-se num formulário que deve ser pre-

enchido pela equipe de profissionais que atende o acadêmico. Este documento está dividido em 3 partes: primeiramente, constam os dados de identificação do acadêmico, seu curso, o ano em que ingressou, as disciplinas que está cursando, o item “aplicação”, que se refere ao semestre em que está sendo realizado o plano e a Tecnologia Assistiva usada pelo aluno; na sequência, são elencados os itens “aspectos acadêmicos”, “aspectos sociais” e “aspectos psicológicos”, cada um deles deve ser especificado no que se refere às “metas a serem alcançadas”, às “orientações aos professores” e às “redes de apoio”; por fim, o item avaliação deverá ser preenchido ao final do tempo/prazo estabelecido para a aplicação do plano e precisa considerar as metas estabelecidas.

## Metas a serem alcançadas, orientações aos professores e redes de apoio

No formulário, os itens “metas a serem alcançadas”, “orientações aos professores” e “redes de apoio” sintetizam um processo já realizado com os estudantes, perpassando pela análise dos mapeamentos realizados, observação, avaliação do contexto acadêmico e auto-avaliação. Destacamos que, embora separados por uma questão de organização didática, os itens serão tratados nesta seção de modo contínuo, pois entendemos que estão estreitamente relacionados.

Este plano pode e deve ser preenchido com base nas colaborações dos professores das disciplinas. Essa articulação faz-se necessária pois é importante considerarmos os objetivos, habilidades e competências necessárias a cada disciplina para podermos traçar os “aspectos acadêmicos” que precisamos desenvolver com os alunos.

Para que o plano seja eficiente, precisamos dessa parceria com os professores, pois o PDAI consiste em traçar metas a fim de auxiliar o acadêmico público-alvo da educação especial a superar suas dificuldades atuando diretamente nos aspectos que darão

suporte para que ele aprenda o conteúdo que está sendo desenvolvido pelo professor. Portanto, precisamos minimamente termos ciência de quais são as habilidades específicas que determinado curso e/ou disciplina exige dos acadêmicos para então, podermos avaliar quais dessas habilidades já estão desenvolvidas e o que precisa ser desenvolvido.

De acordo com Moreira (1985), é necessário ter conhecimento sobre as tarefas<sup>3</sup> que os alunos devem fazer para alcançar determinado objetivo, como, por exemplo, aprender um conteúdo específico. Nesse sentido, concordamos com o referido autor quando destaca ser necessário descrever o passo a passo da tarefa ao aluno, tendo o cuidado de não exceder nos detalhes proporcionando que o acadêmico seja criativo, pois muitas vezes uma mesma tarefa pode ser feita de diferentes maneiras. Contudo, o passo a passo muitas vezes é considerado pelos professores como desnecessário, pois atribuem a esta etapa um valor de treinamento, mas conforme o autor

A descrição de tarefa identifica conceitos e princípios que devem ser ensinados, discriminar entre subtarefas, ajuda a não saltar ou subestimar determinados passos, provê indicações sobre que tipo de habilidades o estudante deve adquirir. (MOREIRA, 1985, p.38).

Entendemos que o professor deve ensinar ao acadêmico os passos e estratégias a serem seguidas pois, no que se refere ao público-alvo da educação especial, há uma maior necessidade desse detalhamento para que o sujeito adquira habilidades que são exigidas pelas tarefas propostas.

Nesse trabalho colaborativo entre o profissional que realiza o atendimento educacional especializado e o professor da disciplina,

---

3 O autor define tarefa, descrição e análise segundo o entendimento dos autores Davis e Alexander (1997). A tarefa é o que o aluno deve fazer para alcançar determinado objetivo, ou seja, sua ação.

poderá ser indicado, no item “orientações aos professores”, as adequações necessárias para a realização dessas tarefas, conforme as necessidades específicas do acadêmico. Dessa forma, a habilidade exigida pela tarefa pode ser desenvolvida de modo que o acadêmico possa aprender utilizando-se dos recursos que lhe são mais adequados como, por exemplo, maior tempo para realização de provas e trabalhos, adaptações de materiais utilizados em aula, uso de Tecnologia Assistivas<sup>4</sup>, dentre outras.

Nesse sentido, se torna necessário orientar os professores sobre esses recursos e materiais conscientizando-os sobre sua relevância para o processo de inclusão desses acadêmicos e esclarecendo que muitas vezes os próprios professores poderão fazer algumas adaptações.

Na seção “redes de apoio” devem ser indicadas as estratégias utilizadas para que efetivamente os objetivos propostos sejam alcançados. Dentre essas estratégias poderão constar, por exemplo, orientações de monitores, reuniões com professores, coordenadores dos cursos e com outros profissionais que trabalhem com o estudante, dentro ou fora da UFSM, e que possam contribuir no processo de desenvolvimento da aprendizagem desse sujeito. Para Benedinelli, Andrade e Prieto (2012) o termo “redes de apoio” refere-se a um conjunto de ações propostas por diferentes agentes, neste caso, uma instituição de ensino superior, cujas características de trabalho são: ter objetivo comum e se constituir pela articulação de cooperação de serviços e profissionais, em que a relação destes se estabeleça sem distinção valorativa entre as diversas áreas de conhecimento.

Entendemos que os itens “aspectos sociais” e “aspectos psicológicos” poderão ficar em aberto no início do primeiro semestre de atendi-

---

4 O item Tecnologia Assistiva está disposto no formulário complementando os dados pessoais dos alunos pois, como a tecnologia Assistiva é uma tecnologia do usuário e não do professor, entendemos que esse recurso contempla todos os aspectos referentes à permanência, acessibilidade e ensino-aprendizagem dos acadêmicos.

mento do aluno, pois como são aspectos mais subjetivos precisam de um vínculo maior para serem percebidos pelos profissionais e externalizados pelos acadêmicos.

## Processos de avaliação do PDAI

Compreendemos que, nesse momento de apresentação do PDAI, a avaliação deve ter dois enfoques diferenciados. O primeiro, diz respeito a avaliação do PDAI enquanto instrumento utilizado para planejar e orientar o serviço de AEE na UFSM e o segundo, refere-se à avaliação individual que deve ser realizada ao final do semestre, ou seja, é a avaliação referente ao desenvolvimento do acadêmico.

Com relação ao primeiro enfoque, embora ainda não tenhamos finalizado o primeiro semestre de aplicação do PDAI, observamos na prática do AEE que o instrumento colabora para o planejamento das ações que precisam ser desenvolvidas, estruturando e padronizando o trabalho da equipe envolvida.

No que se refere à avaliação do acadêmico a partir do PDAI, compreende-se que deve ser de maneira processual e individualizada. A avaliação ocorre a cada intervenção e a partir dessa e do PDAI é planejado o próximo atendimento e revisto as necessidades de outros encaminhamentos e orientações. Ainda, considerando essa avaliação processual, destacamos que o próprio PDAI poderá ser alterado no decorrer do semestre, pois, assim como o planejamento didático de um professor, ele não constitui-se em um documento finalizado e imutável. Entendemos que os diversos profissionais ativos na rede de apoio podem colaborar com este processo de avaliação.

Na avaliação do acadêmico o enfoque não é restrito às notas obtidas e a aprovação ao final do semestre. No contexto da Educação Especial, compreendemos que deve ser considerado todo o processo de construção de aprendizagem e as melhorias nos demais aspectos

contemplados no PDAI do estudante, os quais não podem ser simplesmente quantificados.

No quadro abaixo apresentamos um PDAI elaborado para um acadêmico fictício, no intuito de demonstrar a aplicabilidade do instrumento.

Quadro 2 – PDAI preenchido.

 <b>UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA</b> <b>NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE</b> <b>NÚCLEO DE APOIO A APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO - ÂNIMA</b>  			
<b>PLANO DE DESENVOLVIMENTO ACADÊMICO INDIVIDUALIZADO - PDAI</b>			
Nome: _____ Curso: _____ Ano de Ingresso: _____ Aplicação: _____ Disciplinas em andamento: _____ Tecnologia Assistiva: _____			
	ASPECTOS ACADÊMICOS	ASPECTOS SOCIAIS	ASPECTOS PSICOLÓGICOS
METAS A SEREM ALCANÇADAS	1. Desenvolver raciocínio lógico, atenção, organização de rotina, hábito de estudo. 2. Compreender e aplicar conceitos e fórmulas	Desenvolver a habilidade de trabalhar de forma colaborativa com os colegas.	Estar motivado e superar as frustrações.
ORIENTAÇÕES AOS PROFESSORES	1. Usar exemplos mais próximos ao cotidiano, apresentar um número reduzido de questões, apresentar questões/textos mais objetivos.	Estimular a inserção e participação nos trabalhos em grupo.	Apontar suas conquistas e apontar os erros de forma construtiva, explicando onde está o erro e indicando o que deve ser feito.
REDES DE APOIO (na UFSM e fora dela)	1. AEE 2. Monitorias no Grupo de Apoio em Física e Matemática	Grupo de teatro, dança ou outro espaço/grupo com o qual o acadêmico se identifique.	Atendimento com psicólogo do Ânima.
AVALIAÇÃO			

## Conclusão

A inclusão de alunos com deficiência na educação superior ainda é muito recente no cenário educacional brasileiro. Assim, apresenta muitos desafios às instituições e aos profissionais envolvidos. Nesse sentido, destacamos a importância de buscar e planejar alternativas coletivamente em prol da permanência, da aprendizagem e da conclusão do curso por esses alunos.

Portanto, é urgente a necessidade de formalizar espaços, setores e serviços que contemplem essas questões nas universidades. Esses espaços, por sua vez, precisam organizar-se para atender essa nova demanda, adaptando e criando novas estratégias.

Embora a Educação Especial seja uma modalidade de educação transversal a todos os níveis e etapas da educação, as diretrizes desta modalidade não se estendem à Educação Superior, tornando esse nível de educação carente dos serviços de Educação Especial. Na Educação Básica esse trabalho já está bastante estruturando, existindo muitas publicações sobre e, inclusive, documentos que orientam o serviço. Contudo, para a Educação Superior são necessárias adaptações das práticas de Educação Especial que são realizadas na Educação Básica.

A partir das demandas do AEE na Educação Superior na UFSM, identificamos a necessidade de criação do PDAI para a Educação Superior. Esse plano foi elaborado com base nas leituras realizadas nas reuniões do grupo de professoras de Educação Especial que realizam esse trabalho na Universidade e em nossas experiências como professoras da Educação Básica.

Na elaboração do PDAI para uso na UFSM, consideramos o período semestral como o espaço de tempo para aplicação e avaliação, pois a universidade organiza-se semestralmente. Dessa forma, demanda-se a renovação e atualização do PDAI dos estudantes a cada semestre.

Percebemos que, com a criação e implementação do PDAI, o trabalho desenvolvido pelas professoras de Educação Especial tornou-se mais colaborativo, organizado e menos restritivo ao profissional responsável pelo atendimento do aluno, pois todos passaram a envolver-se na elaboração do plano. Assim, verificamos que na ausência ou afastamento de um dos profissionais o aluno e o desenvolvimento do plano não serão prejudicados, pois todos estão envolvidos no processo e conhecem cada caso.

## Referências

BENDINELLI, R. C.; ANDRADE, S. G.; PRIETO, R. G. Inclusão escolar, redes de apoio e políticas sociais. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 25, n. 42, p. 13-28, jan./abr. 2012. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>> Acesso em: 24 jun. de 2014.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 19 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 21 dez. 1999. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D3298.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm)>. Acesso em: 30 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão**. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <[http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica\\_nacional\\_educacao\\_especial.pdf](http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf)>. Acesso em: 20 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 04, de 02 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 05 out. 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcebo04\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcebo04_09.pdf)>. Acesso em: 23 jun. 2014.

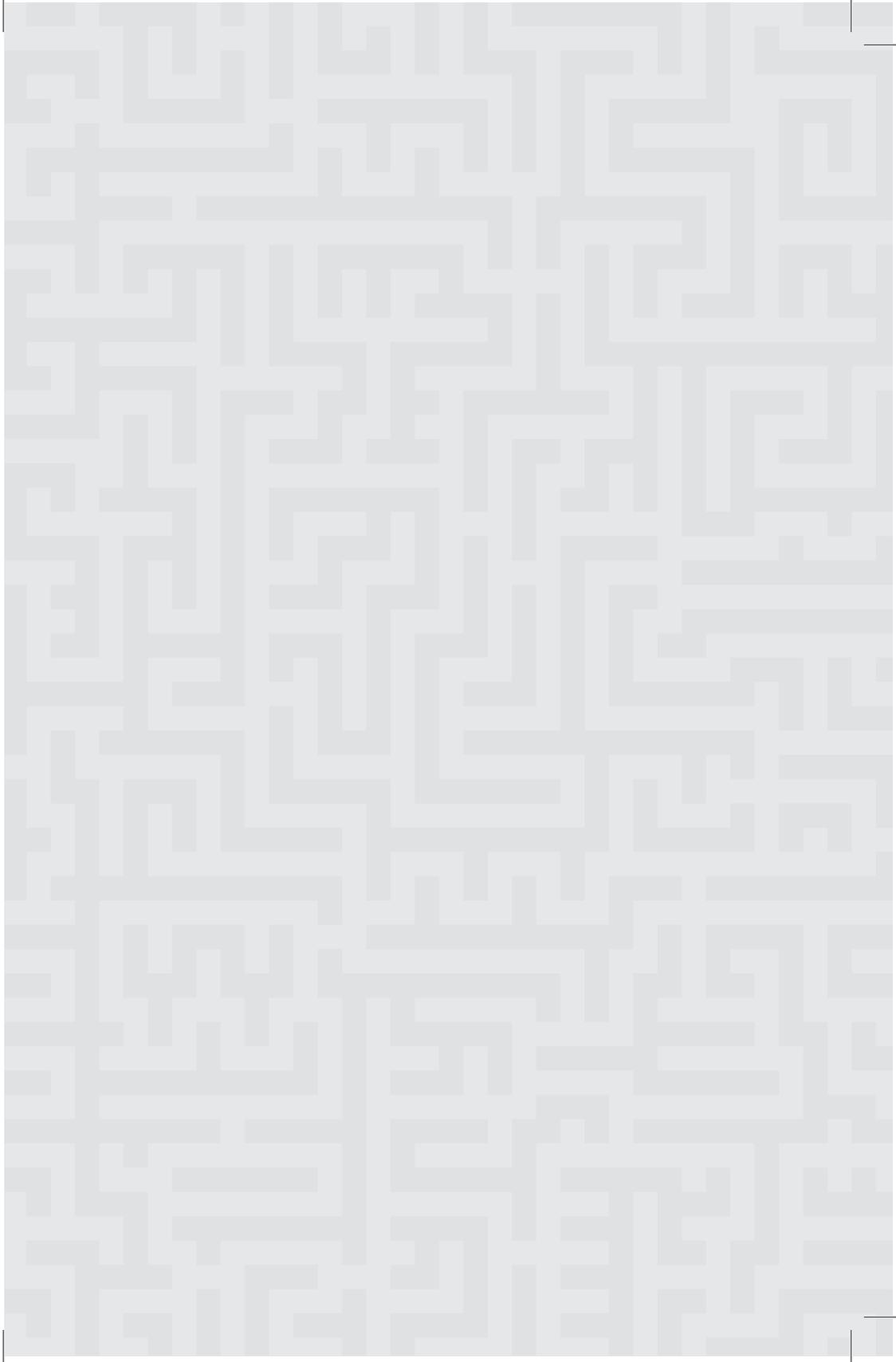
GLAT, R.; VIANNA, M. M.; G. Plano Educacional Individualizado: uma estratégia a ser construída no processo de formação docente. **Revista Universidade Rural**. Série Ciências Humanas, v. 34, p. 108-129, 2012. Disponível em: <[http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/images/pdf/GLAT\\_VIANNA\\_REDIG\\_Artigosemperiodicos\\_2012.pdf](http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/images/pdf/GLAT_VIANNA_REDIG_Artigosemperiodicos_2012.pdf)> Acesso em: 05 jun. 2014.

MOREIRA, M. A. (Org.). **Ensino na Universidade**: sugestões para o professor. Ed. Da universidade, UFRGS, 1985.

VALADÃO, G. T. **Planejamento educacional individualizado na educação especial: propostas oficiais da Itália, França, Estados Unidos e Espanha**. 2010. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São

Carlos, 2010. Disponível em: <[http://www.btdt.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=3874](http://www.btdt.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3874)>. Acesso em: 10 jun. 2014.

VIANNA, M. M.; PLETSCH, M. D.; MASCARO, C. A. A. de C. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: um estudo sobre o plano de desenvolvimento psicoeducacional individualizado. In: VII Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial, 2011, Londrina. **Anais eletrônicos...** Londrina. UEL, 2011. Disponível em: <[http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2011/NOVAS\\_TECNOLOGIAS/291-2011.pdf](http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2011/NOVAS_TECNOLOGIAS/291-2011.pdf)>. Acesso em: 20 maio 2014.



AUTORA DO ARTIGO

**Bruna Pereira Alves Fiorin**

Pedagoga, Mestre em Educação,  
Especialista em Gestão Educacional,  
Pedagoga no Ânima - Núcleo de Apoio à  
Aprendizagem na Educação da UFSM.

# UNIVERSIDADE: ADAPTAÇÃO E Aprendizagem

---

A UNIVERSIDADE É UM ESPAÇO DE PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO, socialização e descobertas, onde é possível encontrar estudantes oriundos de distintas regiões, culturas e hábitos. Nessa perspectiva, ao mesmo tempo em que o espaço universitário fica cada vez mais rico devido à essa miscigenação, torna-se um caminho desconhecido a ser desvendado.

Esse espaço diversificado contribui para que se construa e re-pense conceitos e valores, possibilitando ao estudante se recriar, se desenvolver e vivenciar experiências com pessoas de distintas áreas e posicionamentos, o que ajuda a enriquecer as relações sociais (TOLFO et. al., 2013).

A universidade é vista como ambiente de estudos e pesquisas, preparação para o mundo do trabalho e para uma profissão, aprendizados, formação adequada com professores especializados, espaço de convivência. A universidade é esperada como espaço de preparação e produção de conhecimentos, mas, também, de socialização. Afinal, a aprendizagem se dá “[...] na relação com o outro, no perceber potencia-

lidades e atitudes que vêm ao encontro das carências interpessoais. O conhecimento produzido a partir destas relações é que torna o mundo e as pessoas mais humanas e capazes de viver em harmonia” (PAVÃO; ALVES FIORIN; SILUK, 2013, p. 09).

Os acadêmicos buscam, na universidade, um espaço que os acolha, que proporcione discussões, que os encoraje, que desafie. Nesse contexto, busca-se discutir a universidade e a resignificação dos processos de ensino e aprendizagem no Ensino Superior.

## Conhecendo a universidade e o contexto da educação superior

Sair da escola, Educação Básica, para a Educação Superior, geralmente, é uma grande mudança na rotina dos estudantes, já que o contexto escolar e a universidade estruturam-se de modos distintos.

A universidade é um ambiente distinto do escolar, nela a monitoração e o interesse da instituição pelo estudante é notadamente diminuído. Isto faz com que o envolvimento do estudante com sua formação dependa muito mais dele do que do ambiente universitário (TEIXEIRA et al., 2008, p. 187).

Algumas destas diferenças entre a escola e a universidade podem ser citadas:

— ESCOLA: calendário dividido em bimestres ou trimestres que apresentam uma continuidade dos conteúdos e avaliações buscando a aprovação no final do ano; horários fixos e grade curricular fechada; geralmente os estudantes que ingressaram no início do ano seguem na turma até o final do ano; existe um controle e supervisão da gestão da escola sob o ambiente escolar. A organização da escola depende, ainda, de cada etapa: Educação Infantil, Ensino Fundamental ou Ensino Médio.

— UNIVERSIDADE: cursos de graduação organizados a partir de um calendário dividido em semestres independentes; as disciplinas concluídas em um semestre não têm, necessariamente, continuidade no segundo semestre; os horários dependem das disciplinas em que o estudante se matricula; a grade curricular possibilita, além das disciplinas obrigatórias, a realização de disciplinas complementares de graduação (DCG); a turma varia de acordo com as disciplinas em que o estudante se matricula; incentiva-se a pesquisa; o estudante tem maior independência para fazer suas escolhas dentro do espaço universitário; a conclusão do curso é uma soma, principalmente, das disciplinas obrigatórias, das DCG, dos eventos que são contabilizados como atividades complementares de graduação (ACG), do estágio, do trabalho de conclusão de curso. A universidade conta, ainda, com cursos de pós-graduação em sua estrutura.

Pode-se afirmar, assim, que a Educação Superior apresenta um contexto novo para o estudante e está fundamentada no tripé ensino, pesquisa e extensão. Como descrito no Projeto Político-Pedagógico da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), “A consagrada articulação entre ensino, pesquisa e extensão é básica para a sustentação da Universidade” (UFSM, 2000, p. 09).

O ensino não está apenas no trabalho desenvolvido pelos professores, mas no processo de ensinar e aprender, na interação entre professores e estudantes na construção da aula e na produção do conhecimento, buscando uma formação que tem, entre seus embasamentos, uma dimensão sócio-política,

[...] através da abordagem crítico-reflexiva da realidade e do conhecimento, refletindo-se nas situações de ensino-aprendizagem direcionadas ao desenvolvimento de capacidades e habilidades capazes de instrumentalizar a participação solidária e co-responsável no contexto social (UFSM, 2000, p. 18).

A pesquisa, conforme o Art. 72 do Estatuto da UFSM, “[...] terá como função específica a busca de novos conhecimentos e técnicas

e será ainda recurso de Educação, destinado ao cultivo da atitude científica indispensável a uma completa formação de nível superior” (UFSM, 2001, p. 20).

O Art. 3 da Resolução N. 25/08 da UFSM, por sua vez, vai apresentar os objetivos da extensão universitária, dentre eles: “I - disponibilizar a sociedade conhecimentos científicos, tecnológicos e culturais, infraestrutura material e recursos humanos para a elaboração e implementação das políticas públicas voltadas ao benefício da população” (UFSM, 2008, p. 02).

A articulação entre ensino, pesquisa e extensão constituem, assim, uma forte rede em direção à constituição do estudante e à produção do conhecimento. Conforme o Projeto Pedagógico da UFSM (2000), as conexões entre ensino, pesquisa e extensão fazem com que o processo de formação seja mais produtivo.

As instituições de ensino superior, como afirmado, seguem essa estrutura voltada ao ensino, pesquisa e extensão. Contudo, cada uma possui um Projeto Pedagógico, Estatuto, Regimento, Plano de Desenvolvimento de acordo com as especificidades da comunidade acadêmica e região na qual a instituição se localiza. Dentre os pontos comuns dessas instituições estão as finalidades descritas na Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional - LDB 9394/96, que estabelece por finalidade da Educação Superior, em seu Art. 43:

- I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais [...];
- III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica [...];
- IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos [...] e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização [...];
- VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo

presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;  
VII - promover a extensão [...] (BRASIL, 1996, 16-7).

Observa-se que é direcionado à Educação Superior o compromisso com o desenvolvimento do pensamento científico, o incentivo à pesquisa, a formação de profissionais para distintas áreas, o desenvolvimento da ciência e tecnologia, a divulgação de conhecimentos, a promoção da extensão. Todas essas questões contribuem para que a universidade venha tendo papel de destaque no país,

[...] como indutora dos processos de inovação. O papel cada vez mais importante atribuído à ciência e tecnologia coloca esta instituição com diversos papéis: assegurar, por meio do tripé ensino, pesquisa e extensão uma relação com sociedade fundada na busca de respostas aos grandes problemas socioeconômicos e políticos, bem como tornar-se pedra angular para o desenvolvimento das organizações e do mercado. Ao mesmo tempo em que é desafiada a produzir e divulgar um conhecimento crítico [...] tem, também, que oferecer respostas às demandas do mercado por formação, geração de produtos, de ciência básica aplicada e tecnologia (BRENNAND; BRENNAND, 2012, p. 186).

Com toda essa expectativa/responsabilidade direcionada à Educação Superior, a universidade precisa estar em constante atualização e buscar acompanhar os avanços tecnológicos a fim de não ficar defasada.

Para assegurar uma melhor inserção do Brasil na C&T global, os objetivos estratégicos nacionais colocam a expansão da educação com base em dois objetivos fundamentais: realizar a expansão qualificada e diversificada das oportunidades de oferta do ensino superior, orientada a partir de um planejamento indicativo de prioridades; implantar novas diretrizes curriculares, indicando revisões com vistas a formar cientistas e demais profissionais com perfis adequados às novas exigências do Sistema Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação (BRENNAND; BRENNAND, 2012, p. 181).

Esse contexto reforça a preocupação em acompanhar as novas tendências tecnológicas e em expandir a oferta ao ensino a partir de um planejamento adequado. Com todas essas exigências, o trabalho dos professores precisa de adaptações. Quadro e giz apenas, não são suficientes para articular uma aula que corresponda à sociedade contemporânea. Assim, torna-se necessário, principalmente ao professor do Ensino Superior, o refazer de sua prática pedagógica, não na tentativa de superar as tecnologias, mas de não ficar alienado em relação a elas.

## O ensinar e o aprender

Em um período em que crianças pequenas já sabem manusear computadores, *tablets* e *smartphones*, é cobrado dos professores um ensino mais tecnológico, dinâmico, que acompanhe a realidade dos estudantes. Se exige-se atualização dos professores da Educação Básica, cobra-se ainda mais dos professores universitários, já que seus alunos são jovens e adultos imersos, em sua maioria, diariamente, em redes sociais e em recursos de última geração.

É essencial, então, reforçar que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 12). No coletivo da aula, professores e estudantes fazem, juntos, com que a produção do conhecimento aconteça. Afinal, “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p. 12), e esse aprender se dá cada vez mais com o auxílio de tecnologias.

Ensinar e aprender tem que ver com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno de ir entrando como sujeito em aprendizagem, no processo de desvelamento que o professor ou professora deve deflagrar (FREIRE, 1996, p. 74).

Ensinar implica planejamento, organização, metodologia adequada à realidade de cada turma, aperfeiçoamento, recursos diferenciados e atualizados; em que os professores vão além, buscam diferentes possibilidades para trabalhar os conteúdos, incentivam e instigam a participação dos estudantes, consideram as diferenças, estão em constante reflexão de sua prática, estão abertos ao diálogo. Aprender implica interação, organização, interesse, produção do conhecimento; em que o estudante é participante do processo, colabora apresentando suas experiências, busca o novo, está aberto aos desafios, está comprometido com a aula.

Aprender é processo produtivo, pessoal e reconfigurativo [...]. Conhece-se de forma subjetiva, interativa e reconstrutiva [...] A apreensão do mundo se dá a partir dos olhares que lançamos para ele. Esses olhares são temperados por nossas crenças, valores e expectativas (SANTOS, 2001, p. 13).

O processo de ensino e aprendizagem é influenciado pela interação professor-estudante. Essa interação é possível na medida em que o professor investe na aprendizagem do estudante, buscando, conforme Santos e Soares (2011, p. 361), “[...] meios de conquistar o estudante para o desafiante processo de se abrir para o novo, de ressignificar as marcas da omissão, da passividade e da memorização, de construir conhecimentos e atitudes de forma ativa e autônoma”.

A Educação Superior exige maior autonomia do estudante, que ele seja ativo em aula, que saiba trabalhar no coletivo e que corrobore com as discussões problematizadas em aula apresentando o seu olhar sobre o tema desenvolvido. O processo de ensino e aprendizagem na Educação Superior, assim, exige mais do estudante universitário. Os professores dividem com ele a responsabilidade pela aula e pela produção do conhecimento, e essas exigências, muitas vezes, tornam a inserção nesse contexto ainda mais difícil.

Pesquisadores têm entendido a integração do estudante ao ensino superior a partir de três elementos: as condições pessoais, as ca-

racterísticas institucionais e os grupos de interação (POLYDORO, 2000). Pensando nisso, aponta-se algumas ações que podem corroborar para a adaptação do estudante nesse novo espaço:

- participar das aulas efetivamente, dando sua opinião, colaborando para as discussões;
- buscar fazer parte de grupos em sala de aula, não isolando-se;
- participar de eventos ofertados pela instituição;
- sempre que possível, se inserir em projetos e/ou grupos de pesquisa;
- estar presente em reuniões que discutem o Projeto Pedagógico do curso, opinando a fim de colaborar com melhorias para o curso;
- buscar conhecer os distintos espaços da universidade e o que envolve seu curso de graduação;
- conhecer o Guia do Estudante da universidade, que apresenta importantes orientações, direitos e deveres dos estudantes no ambiente universitário;
- buscar espaços de apoio ao estudante em caso de dificuldades.

Esses pontos não descrevem uma receita que, sempre que seguida, terá como resultado final a adaptação do estudante. Contudo, são orientações que poderão auxiliar esse estudante a se inserir no espaço acadêmico e a interagir nesse meio. Nessa perspectiva, reforça-se a aprendizagem como processo que

[...] acontece na interação do aprendiz com o seu contexto histórico, social, afetivo e com seus pares, possibilitando, desta forma, uma construção intra e intersíquica do conhecimento. O aprendiz se constrói como sujeito cognoscente na medida em que constrói a realidade balizado por suas emoções e afetos. O conhecimento, neste sentido, é o resultado da conexão das diferentes experiências vividas na área corporal, extracorporal e simbólica envolvida pela emoção (PORTILHO et al., 2007, p. 19).

É nesta dimensão do agir e interagir, que acredita-se no desenvolvimento dos estudantes, principalmente porque, conforme Por-

tilho et al. (2007), o grupo é considerado espaço privilegiado para o estabelecimento de conexões, aprendizagens e conhecimentos.

## Conclusão

A proposta ora desenvolvida contextualizou a universidade como um ambiente de produção do conhecimento, rico em diversidade e interação, mas em que a adaptação nem sempre é fácil.

Destacou-se a Educação Superior como espaço de ensino, pesquisa e extensão, ressaltando a articulação desses eixos para a organização e funcionamento do espaço universitário, que prima pelo conhecimento científico, desenvolvimento da ciência e da tecnologia, investigação, aperfeiçoamento e formação de profissionais para diversas áreas.

Nesse contexto, evidenciou-se a importância do trabalho dos professores e do ensino acompanharem os avanços tecnológicos, assim como, do estudante reconhecer-se como responsável pela produção do conhecimento e pela aula em conjunto com o professor, participando ativamente do processo, colaborando com as discussões, mostrando-se aberto a novas propostas.

Por fim, acredita-se que o estudante precisa romper barreiras e estar disposto a (re)conhecer esse novo ambiente de aprendizagem, se inserindo em grupos, se interagindo da estrutura e organização do seu curso, identificando suas dificuldades e a quem pode recorrer para minimizá-las, reconhecendo-se como sujeito que compõe a estrutura da universidade.

# Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 09 jan. 2014.

BRENNAND, Edna G. de Góes; BRENNAND, Eládio de Góes. Inovações Tecnológicas e a Expansão do Ensino Superior no Brasil. **Revista Lusófona de Educação**, 21, 179-198, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia** - Saberes Necessários à Prática Educativa. Paz e Terra, 1996.

PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira; ALVES FIORIN, Bruna Pereira; SILUK, Ana Cláudia Pavão. **Aprendizagem no ensino superior**. Santa Maria: Laboratório de Pesq. e Doc. - CE, UFSM, 2013.

POLYDORO, Soely Aparecida Jorge. **O trancamento de matrícula na trajetória acadêmica do universitário**: condições de saída e de retorno à instituição. 2008. 175 f. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, São Paulo, 2000.

PORTILHO, Evelise Maria Labatut et al. Conexões da aprendizagem e do conhecimento. **Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 7, n. 20, p.13-24, jan./abr. 2007.

SANTOS, Cenilza Pereira dos; SOARES, Sandra Regina. Aprendizagem e relação professor-aluno na universidade: duas faces da mesma moeda. **Est. Aval. Educ.** São Paulo, v. 22, n. 49, p. 353-370, maio/ago. 2011.

SANTOS, J. C. F. dos. As Desaprendizagens do Professor. **Revista Abeu**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 3, p. 9-20, 2001.

TEIXEIRA, Marco Antônio Pereira et al. Adaptação à universidade em jovens calouros. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**. V. 12, N. 1, p. 185-202, Jan./Jun. 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Projeto Político-Pedagógico**, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2000.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Estatuto da Universidade Federal de Santa Maria**, Santa Maria, 2001.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Resolução N. 25/08**, estabelece normas de regulação, registro e avaliação das ações de extensão no âmbito da Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2008.

TOLFO, F et. al. Ensino Superior e a proposta de extensão: Um caminho para a aprendizagem. In: PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira; ALVES FIORIN, Bruna Pereira; SILUK, Ana Cláudia Pavão (Orgs.). **Aprendizagem no ensino superior**. Santa Maria: Laboratório de Pesq. e Doc. - CE, UFSM, 2013. p. 106-111.

AUTORA DO ARTIGO

**Ravele Bueno Goularte**

Educadora Especial, Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

# O Acesso de ALUNOS SURDOS NO ENSINO SUPERIOR:

*A Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)  
como uma instituição acessível/inclusiva*

---

ESSE ARTIGO APRESENTA AS AÇÕES DESENVOLVIDAS PELA UNIVERSIDADE Federal de Santa Maria (UFSM) durante o acesso de alunos surdos na instituição, buscando entender que estratégias de captura são produzidas para o ingresso dos alunos surdos na Universidade. Integra a dissertação de mestrado vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) que buscou entender como vem se dando o acesso e a permanência de alunos surdos incluídos na UFSM.

## Contexto da pesquisa: aspectos legais

A UFSM possui a Resolução 011/07 que institui o Programa das Ações Afirmativas de Inclusão Racial e Social, que é um sistema de cotas para a promoção de inclusão social e democratização do acesso ao Ensino Superior, envolvendo o vestibular, reingressos e transferências, em que 5% das vagas são reservadas para pessoas com deficiência. É

por meio da implementação desse Programa que a inclusão dos alunos surdos se amplia no contexto do Ensino Superior nessa Universidade.

Ações afirmativas são ações que auxiliam os mais desfavorecidos que não têm ou têm poucas condições de acessar o Ensino Superior. Por isso, surge a necessidade de reservar vagas a esses sujeitos. Sarai-va & Lopes (2011) dizem que,

para aqueles que não têm condições nem mesmo de iniciar o jogo, deve-se prover recursos mínimos que garantam pelo menos a sua entrada. Investir em inclusão [...] será muito mais econômico do que investir em assistência (2011, p. 19).

Nesse entendimento, as ações afirmativas têm a função de prover recursos para garantir, no mínimo, o ingresso na Universidade.

De acordo com Contins, Sant'Ana (1996), a ação afirmativa tem

[...] como função específica a promoção de oportunidades iguais para pessoas vitimadas por discriminação. Seu objetivo é, portanto, o de fazer com que os beneficiados possam vir a competir efetivamente por serviços educacionais e por posições no mercado de trabalho (CONTINS, SANT'ANA, 1996, p.210).

A partir das diferentes funções que a ação afirmativa possui, Mohlecke (2002) entende ação afirmativa como uma ação reparatória, compensatória e/ou preventiva, que busca corrigir uma situação de desigualdade social de certos grupos.

O termo “ação afirmativa” chega ao Brasil por volta de 1980 e não atinge somente os negros, mas abrange também minorias étnicas e raciais, mulheres e pessoas com deficiência. As principais áreas contempladas são o mercado de trabalho e o sistema educacional, especialmente o Ensino Superior. Nesse sentido, torna-se interessante pensar no termo “ação afirmativa”, pois, pela perspectiva assumida nesta pesquisa, ação pode ser entendida como condução. Então, o que

uma “ação afirmativa” afirma? É possível pensar que afirma o compromisso e a responsabilidade de todos em incluir aqueles que estiveram à margem da sociedade. Por isso, conduzir todos e cada um a fim de promover a inclusão.

As ações afirmativas operam como práticas inclusivas e funcionam sob a lógica contemporânea, em que incluir passa a ser algo natural. É possível afirmar que a inclusão, por meio das ações afirmativas, se torna um imperativo e passa a operar na condução da conduta. Assim, a inclusão pode ser tomada como imperativo do Estado, sendo entendida como um princípio que serve para todos e é bom para todos.

É importante mencionar que há uma Lei Federal que dispõe sobre a reserva de vagas no Ensino Superior, a Lei 12.711 trata sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Importante salientar que essa legislação em momento algum exige a reserva de vagas para pessoas com deficiência. Em contrapartida, com a oficialização dessa condição, emergiu a possibilidade de criação de reserva de vagas para outros sujeitos que não estejam contemplados nesse documento, desde que seja respeitado o que a Lei dispõe, ou seja, reserva de vagas para estudantes que cursaram integralmente o Ensino Médio em escolas públicas, estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário mínimo per capita e autodeclarados pretos, pardos e indígenas.

A legislação exige reserva para esses casos, mas nada impede que sejam reservadas vagas para algum outro tipo de candidato, como candidatos deficientes. Foi exatamente isso que a UFSM fez após a publicação da legislação vigente, adaptando as reservas para que se cumprisse o que é exigido e permanecendo com a reserva de candidatos deficientes.

Agora, apresento três documentos legais específicos para alunos surdos, um deles é a Lei 10.436 de 2002, Essa legislação reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão, como um sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, oriundo de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL,

2002). Isso implica reconhecer a Libras como língua oficial deste país e dar ao sujeito surdo o direito de comunicar-se em sua língua materna.

Com essa Lei aprovada, surge a possibilidade de lutar por mais acessibilidade linguística. No momento em que a primeira língua dos sujeitos surdos é reconhecida legalmente no país, a comunidade surda começa a luta pela garantia de seus direitos linguísticos.

O segundo é o Decreto 5.626, que regulamenta a Lei que reconhece a Libras como meio de comunicação das pessoas surdas. Esse Decreto é bem extenso, contendo vários capítulos sobre a educação de surdos. O documento é muito importante para a comunidade surda, pois assegura muitos direitos dos surdos enquanto usuários de uma língua viso-espacial. A Libras ganha força nesse documento ao ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores e nos cursos de Fonoaudiologia a partir de 2006. O documento também prevê que, até 2015, todos os cursos das instituições de Ensino Superior deverão ter a disciplina de Libras na grade curricular.

A Lei 10.436 garante a acessibilidade linguística no processo do vestibular da UFSM, que coloca em funcionamento a estratégia de convocação, isto é, com o vestibular traduzido para a Libras, os surdos são convocados a ingressar no Ensino Superior.

Com esse Decreto, que regulamenta a Lei anterior, a Libras passa a ser utilizada e conhecida por muitos que frequentam o meio acadêmico, dando mais visibilidade e espaço aos sujeitos surdos. Com isso, surge o convencimento de que estar incluído na Universidade é uma necessidade, o que pode ser uma das estratégias em jogo no movimento da inclusão.

E o terceiro e último é a Lei 12.319 de 2010 que regulamenta o profissional Tradutor Intérprete de Libras - Língua Portuguesa. Essa legislação garante ao aluno surdo a presença do TILS em sala de aula.

Assim, o aluno surdo matriculado na Universidade tem o direito de ter o TILS em sala de aula para interpretar as aulas e auxiliar na comunicação entre surdos e ouvintes nesse espaço. Por muito tempo, o

TILS foi visto como um voluntário que ajudava na comunicação da pessoa surda com os ouvintes, mas, com a regulamentação da profissão, aos poucos o TILS ganha espaço e reconhecimento como profissional que faz a interpretação da língua de sinais para a língua portuguesa e vice-versa.

## Estratégias de captura produzidas na UFSM

Agora apresento as estratégias de captura produzidas na UFSM durante o acesso para o aluno surdo, nomeio estratégias de captura por entender que são ações que visam a captura do aluno surdo ao Ensino Superior. Ressalto que a captura aqui não é entendida como algo ruim, mas produtivo para a Universidade e vantajoso para o aluno surdo. Produtivo no sentido da inclusão do aluno surdo, visando tornar esse aluno como integrante do Ensino Superior e vantajoso para o surdo porque possui mais facilidades no acesso a Universidade. Para isso foram realizadas entrevistas com professoras da UFSM que atuam diretamente com ações que visam a inclusão desses alunos.

A primeira entrevista foi realizada com a Prof. MsAnie Pereira Goularte Gomes no dia doze de junho de 2012, sobre a tradução das provas do vestibular em Libras, ela comentou que, antes das provas traduzidas, os surdos que prestavam vestibular tinham a possibilidade, quando solicitado, de acesso a TILS durante a prova, porém isso poderia acarretar alguns prejuízos para os surdos pelo fato de a prova não ser realizada na sua língua natural. Um dos problemas comentados pela professora Anie Gomes é o fato de os TILS terem acesso à prova somente na hora do seu início, o que dificultava o entendimento de alguns conhecimentos específicos.

Diante disso, a comunidade surda, juntamente com os professores da área da surdez e TILS, buscando a equidade no processo seletivo,

lutou para que as provas do vestibular fossem traduzidas para a Libras. A segunda entrevista foi realizada com a Prof. Dra. Thais Scotti Canto-Dorow, no dia quinze de setembro de 2012, Coordenadora de Avaliação da Comissão Permanente do Vestibular (COPERVES), a mesma informou que o candidato com deficiência, ao fazer sua inscrição no vestibular da UFSM, deve escolher entre duas opções, ou seja, Ação Afirmativa B e outra em que o aluno se encaixe (Ação Afirmativa C – escola pública, Ação Afirmativa A – afrodescendentes), e responder um formulário sobre o tipo de atendimento de que irá necessitar durante o vestibular.

A terceira entrevista foi com a Prof. Nara Joyce Vieira realizada no dia onze de setembro de 2012 e a quarta foi com a Prof. Soraia Napoleão Freitas realizada no dia vinte de novembro de 2012, ambas se trataram sobre o Núcleo de Acessibilidade da UFSM devido as professoras terem assumido cargos de coordenadoras do Núcleo.

A partir dessas conversas foi possível compreender melhor o funcionamento das ações que tornaram e tornam a UFSM uma instituição acessível/inclusiva.

## Ações de uma universidade acessível/inclusiva

Agora apresento as ações que são desenvolvidas na UFSM que a tornam acessíveis e as entendo como estratégias que capturam o surdo para a Universidade.

A primeira delas é o Edital e o Vestibular em Libras, o vestibular traduzido para a Libras vem sendo realizado desde 2009, momento em que emergiu a preocupação com os aspectos linguísticos e culturais dos sujeitos surdos que prestavam vestibular. A preocupação não se refere somente à tradução de uma língua para outra, mas aos aspectos culturais envolvidos na tradução entre essas línguas, tendo

em vista que se trata de duas modalidades diferentes: uma língua é oral-auditiva, e a outra se constitui na esfera viso-espacial. Além dessa preocupação, há um movimento surdo atuante na luta de um vestibular em Libras. A comunidade surda, juntamente com os professores da área da surdez e TILS, buscando a equidade no processo seletivo, lutaram para que as provas do vestibular fossem traduzidas para a Libras.

Como já foi dito, antes de 2009, mediante solicitação, os surdos podiam contar com um TILS durante as provas no vestibular. No entanto, como os TILS só tinham acesso às provas no momento em que eram aplicadas, havia dificuldade de entendimento de certos conhecimentos específicos.

Segundo a professora Anie Gomes, inicialmente, a tradução era realizada pensando-se somente na Libras e não atentava para as questões de um sujeito visual. Atualmente, as traduções para o vestibular dão ênfase às questões culturais do sujeito surdo, tornando-se necessária a utilização de alguns recursos visuais.

Para enfatizar as questões culturais, os TILS que traduzem as provas começaram a utilizar os recursos visuais com a intenção de facilitar a compreensão da prova pelos surdos. Um exemplo disso, de acordo com a professora Anie, são as questões que se referem a aspectos da música (som, timbre, frequência), da literatura (rima) e dos fonemas; na tradução dessas questões mais específicas, que envolvem aspectos auditivos, é necessário o uso de recursos visuais. Por exemplo, os TILS mostram na tela de um computador a palavra, a separação silábica, etc. Os recursos visuais auxiliam o surdo na compreensão das questões da prova.

Com esse relato da professora Anie, é visível que a captura não é somente na questão linguística, mas em relação à cultura também. A tradução do vestibular busca capturar o sujeito surdo da forma mais potente possível.

Em meio a isso, surge a necessidade de realizar o edital do vestibular em Libras. A maioria das informações é disponibilizada em lín-

gua de sinais no *site* da UFSM. O edital em Libras começou em 2010 e permanece até os dias atuais.

Além do edital e da prova do vestibular, nos últimos anos, surgiu a questão da correção da redação de candidatos surdos. Desde 2010, a redação vem sendo corrigida por uma equipe especializada – profissionais da linguística e da educação de surdos, professores surdos e um profissional bilíngue estão envolvidos nesse processo.

A partir dessas ações inclusivas no processo seletivo do vestibular, percebe-se o aumento da procura do vestibular na UFSM pelos surdos, já que a instituição oferece, além do Programa das Ações Afirmativas da Inclusão Racial e Social, também o edital e o vestibular traduzidos para a Libras.

Diante dessas ações, é possível afirmar que a tradução da prova do vestibular para a Libras vem operando como estratégia de captura dos sujeitos surdos para participarem do jogo inclusivo. Esses movimentos inclusivos funcionam por uma questão de seguridade, em que todos são convocados a participar e, mais do que isso, são conduzidos a se convencer de que participar do jogo é necessário. Ao mesmo tempo, isso é interessante para os surdos, pois esses sujeitos estão sendo incluídos no Ensino Superior, investindo na sua formação. Desse modo, os surdos estão participando da inclusão para se sentirem mais bem preparados, o que atende à racionalidade política do neoliberalismo.

O neoliberalismo entende o sujeito como um empreendedor que deve investir em si e preparar-se para o mercado de trabalho, tornando-se um sujeito competitivo. “No discurso neoliberal, a educação deixa de ser parte do campo social e político para ingressar no mercado e funcionar à sua semelhança” (MARRACH, 1996, p. 43).

Cabe dizer que a intenção aqui não é saber se a prova do vestibular em Libras é uma medida boa ou ruim, mas pensar que a tradução da prova pode ser uma estratégia de captura dos alunos surdos para o ingresso no Ensino Superior. Ao pensarmos que o sujeito surdo escolhe querer ingressar na Universidade, também é possível pensar nas formas de convencimento desses alunos, que desejam estar incluídos para se sentirem sujeitos úteis, produtivos e empreendedores.

Durante o acesso, a captura do sujeito surdo para o Ensino Superior dá-se por meio da língua. No momento em que a Universidade possui um edital em Libras e um vestibular traduzido para a Libras e que a redação do surdo tem critérios específicos decorrentes da diferença linguística, isso resulta num processo de captura pela língua. Assim, há todo um investimento na Libras para que haja essa captura do surdo para o Ensino Superior.

Uma segunda ação inclusiva é o Libras Tri que é um projeto de extensão organizado pelos professores Anie Pereira Goularte Gomes e André Ribeiro Reichert, do Departamento de Educação Especial. A ideia surgiu em decorrência de pedidos de alunos, professores e técnicos administrativos da instituição para o ensino de Libras.

Esse projeto iniciou em 2012, com 10 programas<sup>1</sup> que estão disponíveis no YouTube. Os programas trazem alguns sinais que podem ser utilizados cotidianamente no convívio com o surdo, depoimentos de TILS e surdos contando suas experiências; enfim, de modo geral, apresentam dicas que auxiliam o ouvinte na comunicação com o surdo no contexto acadêmico. O projeto está dividido em três fases: a primeira foi realizada em 2012; a segunda, no segundo semestre de 2013; e a última será em 2014. Além dos professores da instituição, o projeto conta com três bolsistas.

O programa 1, por exemplo, além de apresentar o Libras Tri, ensina os sinais de letras e números, mostra um surdo que vai a uma loja de cópias e, por fim, traz o relato de um surdo adulto. Os outros programas trazem mais vocabulário, informações, interação por meio de jogos e também algumas situações que um ouvinte pode vivenciar com um surdo na Universidade. De acordo com a professora Anie Gomes, os objetivos do Libras Tri são mostrar o

---

1 Seguem links de alguns vídeos publicados no YouTube:

Programa 1: <https://www.youtube.com/watch?v=Zuv2rDLXAfo>

Programa 2: <https://www.youtube.com/watch?v=jw2u8qMrQZ4>

Programa 3: <https://www.youtube.com/watch?v=Ksv2MAyLwRE>

conhecimento do universo surdo, promover uma aproximação com a Libras e ver a língua em uso.

Esse projeto é uma medida paliativa, mas que atinge um maior número de pessoas ao mesmo tempo. Os vídeos estão disponíveis em ambiente de ampla circulação, e qualquer pessoa pode assistir aos programas livremente. Essa é mais uma forma de circulação da Libras, utilizando uma tecnologia contemporânea – a internet – e dando mais visibilidade à língua de sinais, ou seja, fazendo com que cada vez mais pessoas sejam beneficiadas com o conhecimento da Libras.

Os vídeos do Libras Tri que estão postados no YouTube possibilitam que as informações circulem em diferentes tempos e espaços, proporcionando o uso e a difusão da Libras em um contexto mais amplo.

E por fim, trago o Núcleo de Acessibilidade como umas das ações que podem ser entendidas como práticas discursivas que colocam em circulação a UFSM como acessível é a criação do Núcleo de Acessibilidade. O Núcleo de Apoio à Pessoa com Deficiência, Altas Habilidades/Superdotação e Surdez – Núcleo de Acessibilidade da UFSM foi criado em 2007 pela Portaria do Reitor nº 51.345, de 2 de agosto de 2007.

O Núcleo surgiu em meio às discussões do Programa das Ações Afirmativas instituído nessa Universidade, pois se acredita que, ao reservarem-se vagas para pessoas com deficiência no Ensino Superior, é necessário um espaço de apoio a esses sujeitos que ingressam no contexto acadêmico. Juntamente com o Núcleo, foi criada uma Comissão de Acessibilidade, que funciona como um colegiado do Núcleo.

A UFSM instituiu, pela Portaria nº 51.345, de 2 de agosto de 2007, a Comissão de Acessibilidade, que tem o objetivo de facilitar o acompanhamento das demandas de acessibilidade de assuntos relativos a pessoas com necessidades especiais na instituição. Essa Comissão é composta por representantes de todos os Centros de Ensino da UFSM, das Pró-reitorias, da Biblioteca Central e do DCE e trabalha como mediadora das necessidades das pessoas da comunidade universitária com deficiência, altas habilidades/superdotação e/ou surdez. A Comissão atende alunos, professores e ser-

vidores técnico-administrativos que necessitem de atendimento especial ou que convivam com pessoas nessa situação.

O Núcleo visa a atender os alunos que chegam à Universidade, assegurando as condições de ingresso. O acesso e a permanência são etapas do processo de inclusão, porém o Núcleo entende que sua legitimação se concretiza quando ocorre a devida garantia e efetivação de permanência.

Com o objetivo de oferecer condições de acessibilidade e permanência às pessoas com necessidades especiais no espaço acadêmico, o Núcleo constituiu-se em um centro de referência para alunos, professores e servidores da instituição.

Uma das ações desenvolvidas pelo Núcleo de Acessibilidade é informar os coordenadores de curso que irão receber alunos com necessidades especiais, no sentido de esclarecer dúvidas e apoiar os professores no processo inclusivo. Outra ação desenvolvida pelo Núcleo é realizar encontros com os alunos que ingressaram na UFSM por meio da cota B. É possível pensar que essas ações colocam em funcionamento o dispositivo de seguridade, entendendo-se que esses alunos devem permanecer incluídos. Dessa forma, o Núcleo visa a acompanhar esses alunos, controlando a permanência a fim de evitar a evasão.

A desistência dos alunos incluídos é um risco. Risco porque eles podem tornar-se sujeitos que não produzirão e não serão consumidores ativos na sociedade. Assim, o Núcleo tem esse objetivo de controlar o acesso e a permanência. Com isso, convoca todos a permanecerem incluídos porque ninguém pode ficar fora do jogo.

## Conclusão

Ao concluir esse artigo, foi possível perceber que, durante o acesso, há todo um investimento na questão linguística e cultural do sujeito surdo, ou seja, edital e vestibular em Libras, correção da redação

de forma diferenciada, projeto de extensão Libras Tri, entre outros. Dessa forma, os sujeitos são governados e capturados pela questão linguística e cultural durante o acesso.

Um ponto a ser problematizado nesse artigo é o modo como a Libras vem sendo pensada e produzida durante o acesso. Isso quer dizer que, ela assume centralidade no acesso e é importante pensar o que se deseja com isso. Sem a intenção de dar respostas, mas sim problematizar como a Libras vem sendo pensada durante o acesso. Poderia dizer que a centralidade da Libras no acesso ao Ensino Superior faz parte da economia política da inclusão, atuando como elemento de sedução para os sujeitos surdos ingressarem na Universidade.

A utilização da Libras em todo o processo de ingresso na Universidade é um apelo ao sujeito surdo para que venha participar desse imperativo da inclusão. Dessa forma, estará contribuindo com a racionalidade neoliberal. Para o sujeito surdo, será interessante ingressar no Ensino Superior para tornar-se útil e produtivo no mercado de trabalho. Penso que dessa forma a Libras se torna mais que a primeira língua do sujeito surdo mas uma ferramenta que captura o sujeito surdo no acesso ao Ensino Superior.

## Referências

BRASIL. Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012. **Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm)> Acesso em: 30 jul. 2014.

BRASIL. Lei n. 10.436, de 24 de abril 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm)> Acesso em: 30 jul. 2014.

BRASIL. Lei n. 12.319, de 1º de setembro de 2010. **Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm)> Acesso em: 31 jul. 2014.

BRASIL. Decreto n. 5.626, 22 de dezembro de 2005. **Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm)> Acesso em: 31 jul. 2014.

CONTINS, M.; SANT'ANA, L. C. **O Movimento negro e a questão da ação afirmativa:** Estudos Feministas. IFCS/UFRJ-PPCIS/Uerj, v. 4, n. 1, p.209-220, 1996.

MARRACH, Sonia Alem. Neoliberalismo e educação. In: GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo (Org.). **Infância, educação e neoliberalismo.** São Paulo: Cortez, 1996.

MOEHLECKE, Sabrina. **Ação afirmativa:** história e debates no Brasil. Cadernos de Pesquisa, n. 117, novembro/2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n117/15559>>. Acesso em: 31 jul 2014.

SARAIVA, Karla; LOPES, Maura. **Educação, Inclusão e Reclusão.** Currículo sem Fronteiras, v.11, n.1, pp.14-33, Jan/Jun 2011. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss1articles/saraiva-lobes.pdf>> Acesso em: 31 jul. 2014.

AUTORA DO ARTIGO

**Rosângela Maria Chiappa da Rosa**

Pedagoga, Psicopedagoga no Ânima  
– Núcleo de Apoio à Aprendizagem na  
Educação da Universidade Federal de  
Santa Maria (UFSM).

# CONSIDERAÇÕES ACERCA do Transtorno de déficit *de* atenção/ H I P E R A T I V I D A D E

É MUITO COMUM AS CRIANÇAS CHEGAREM À CLÍNICA PREVIAMENTE diagnosticadas por pais ou professores, como sendo portadoras de Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade. Com a divulgação mais frequente sobre o assunto, muita gente se arrisca a dar o diagnóstico baseado em algum sintoma aparente. No entanto é importante salientar que o diagnóstico é fundamentado em um quadro clínico comportamental e multidisciplinar e que “não existe nenhum teste psicométrico, neurológico ou laboratorial que por si só dê o diagnóstico de TDAH” (ROTTA, 2006, p.305). Desta forma é necessária uma avaliação multidisciplinar, bem como entrevistas com pessoas que convivem com a criança sendo estas: pais, babás, professores, amigos e, quando possível, a observação da criança na escola.

Neste estudo, vamos examinar o Transtorno de Déficit de Atenção, com o intuito de esclarecer alguns pontos que possam levar a uma maior reflexão sobre o assunto.

O Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade é considerado um distúrbio do desenvolvimento, caracterizado por um qua-

dro de desatenção e hiperatividade sem controle, que inicia na primeira infância e permanece até a idade adulta; no entanto conforme o DSM-IV-TR™.

Deve-se ter cautela ao fazer o diagnóstico de Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade em adultos com base somente na recordação do indivíduo de ter sido desatento ou hiperativo quando criança, porque a validade destes dados retrospectivos muitas vezes é duvidosa. “Embora as informações nem sempre possam estar disponíveis, é importante corroborar as informações a partir de outras fontes (incluindo boletins escolares anteriores), na busca de um diagnóstico preciso. (2002, p.116).

A Hereditariedade é de aproximadamente 70%, o que se herda é a propensão para se desenvolver o Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade. A etiologia do Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade é multifatorial e fazem parte dela os fatores genéticos e os ambientais em diferentes combinações. Embora muito debatidas no momento atual as pesquisas sobre o Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade vêm de longa data.

Em 1966, Clements denominou ‘déficit de atenção’ a síndrome que vinha preocupando tantos especialistas. Em 1975, na classificação para doenças da Organização Mundial da Saúde (CID-9), ficou bem-definido o transtorno, em que a principal característica era um grave déficit na concentração. Em 1980, o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, na 3ª edição (DMS-III), chamou esse transtorno de “desordem do deficit de atenção com ou sem hiperatividade. Em 1987, o DSM-III-R (revisado) usou a expressão desordem de déficit de atenção e hiperatividade (ROTTA, 2006, p.302).

A partir de então, continuou-se a usar as denominações Transtorno de Déficit de Atenção para crianças com deficiência em se concentrar e manter a concentração e Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade para as crianças que, além de não conse-

guirem se concentrar, ainda apresentavam inquietação motora e verbal muito intensa.

## Critérios diagnósticos

Os critérios diagnósticos usados para verificação do Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade são os determinados pelo DSM-IV. Embora já tenha sido lançado o DSM-V, não entrou nenhum critério novo apenas algumas alterações

O novo DSM-V traz a opção com Remissão Parcial, que deve ser empregado naqueles casos onde houve diagnóstico pleno de TDAH anteriormente (isto é, de acordo com todos os critérios), porém com menor número de sintomas atuais. Uma última novidade desta quinta edição é a possibilidade de se classificar o TDAH em Leve, Moderado e Grave, de acordo com o grau de comprometimento que os sintomas causam na vida do indivíduo. (MATTOS, 2013).

Para o diagnóstico, os sintomas têm que persistir por 6 meses, e aparecer em diferentes ambientes, ou seja, tanto na escola, em casa ou em atividades sociais. Deve-se observar se a criança se encaixa em seis dos nove critérios de desatenção, mas caso a criança não se encaixar em seis dos nove critérios de Hiperatividade/Impulsividade ela será do tipo predominantemente desatenta. Se a criança se encaixar em seis ou mais itens de ambas as listas, o diagnóstico será de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. No entanto é bom lembrar que os critérios devem ser investigados por profissionais com experiência e não se basear apenas em uma lista de sintomas.

No quadro abaixo estão indicados conforme o DSM-IV-TR™ (2002, p.118), os critérios para verificação da existência de Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade.

**CRITÉRIOS DIAGNÓSTICOS PARA TRANSTORNO DE  
DÉFICIT DE ATENÇÃO/HIPERATIVIDADE**

**A.** Ou (1) ou (2)

1) seis (ou mais) dos seguintes sintomas de desatenção persistiram por pelo menos 6 meses, em grau mal-adaptativo e inconsistente com o nível de desenvolvimento:

**DESATENÇÃO:**

- (a) frequentemente não presta atenção a detalhes ou comete erros por omissão em atividades escolares, de trabalho ou outras;
- (b) com frequência tem dificuldades para manter a atenção em tarefas ou atividades lúdicas;
- (c) com frequência parece não ouvir quando lhe dirigem a palavra;
- (d) com frequência não segue instruções e não termina seus deveres escolares, tarefas domésticas ou deveres profissionais (não devido a comportamento de oposição ou incapacidade de compreender instruções);
- (e) com frequência tem dificuldade para organizar tarefas e atividades;
- (f) com frequência evita, demonstra ojeriza ou reluta em envolver-se em tarefas que exijam esforço mental constante (como tarefas escolares ou deveres de casa);
- (g) com frequência perde coisas necessárias para tarefas ou atividades (por ex., brinquedos, tarefas escolares, lápis, livros ou outros materiais);
- (h) é facilmente distraído por estímulos alheios à tarefa;
- (i) com frequência apresenta esquecimento em atividades diárias;

2) seis (ou mais) dos seguintes sintomas de hiperatividade persistiram por pelo menos 6 meses, em grau mal-adaptativo e inconsistente com o nível de desenvolvimento:

**HIPERATIVIDADE:**

- (a) frequentemente agita as mãos ou os pés ou se remexe na cadeira;
- (b) frequentemente abandona sua cadeira em sala de aula ou outras situações nas quais se espera que permaneça sentado;
- (c) frequentemente corre ou escala em demasia, em situações impróprias (em adolescentes e adultos, pode estar limitado a sensações subjetivas de inquietação);
- (d) com frequência tem dificuldade para brincar ou se envolver silenciosamente em atividades de lazer;
- (e) está frequentemente “a mil” ou muitas vezes age como se estivesse “a todo vapor”;
- (f) frequentemente fala em demasia;

**IMPULSIVIDADE:**

- (g) frequentemente dá respostas precipitadas antes de as perguntas terem sido completamente formuladas;
- (h) com frequência tem dificuldade para aguardar sua vez;
- (i) frequentemente interrompe ou se intromete em assuntos alheios (exemplo: em conversas ou brincadeiras);

**B.** Alguns sintomas de hiperatividade-impulsividade ou desatenção causadores de comprometimento estavam presentes antes dos 7 anos de idade.

**C.** Algum comprometimento causado pelos sintomas está presente em dois ou mais contextos (exemplo: na escola [ou trabalho] e em casa).

**D.** Deve haver claras evidências de um comprometimento clinicamente importante no funcionamento social, acadêmico ou ocupacional.

**E.** Os sintomas não ocorrem exclusivamente durante o curso de um Transtorno Invasivo do Desenvolvimento, Esquizofrenia ou outro

Transtorno Psicótico e não são melhor explicados por outro transtorno mental (exemplo: Transtorno do Humor, Transtorno de Ansiedade, Transtorno Dissociativo ou um Transtorno da Personalidade).

Codificar com base no tipo:

**314.01 Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade, Tipo Combinado:** se tanto o Critério A1 quanto o Critério A2 são satisfeitos durante os últimos 6 meses.

**314.00 Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade, Tipo Predominantemente Desatento:** Se o Critério A1 é satisfeito, mas o Critério A2 não é satisfeito durante os últimos 6 meses.

**314.01 Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade, Tipo Predominantemente Hiperativo-Impulsivo:** Se o Critério A2 é satisfeito, mas o Critério A1 não é satisfeito durante os últimos 6 meses.

**Nota para a codificação:** Para indivíduos (em especial adolescentes e adultos) que atualmente apresentam sintomas que não mais satisfazem todos os critérios, especificar “Em Remissão Parcial”.

## Algumas verdades

Nem todas as crianças agem de maneira igual. No entanto alguns sintomas são unânimes como falta de concentração, não prestar atenção a detalhes, cometer erros por descuido, dificuldade para se concentrar em tarefas e jogos, dificuldade em seguir regras e instruções, impulsividade, dificuldade de relacionamentos e sentimento de ansiedade.

Muita conversa angústia, principalmente para o hiperativo. Quando a criança apresenta Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade e ou impulsividade, tem dificuldade em permanecer sentada,

levanta-se com frequência, se remexe muito ou senta na ponta da cadeira, balança pernas e braços excessivamente. Apresenta uma inquietação motora muito intensa, chegando a usar mais a impulsividade do que a memória operacional, agindo sem pensar, o que lhes causa grande prejuízo na vida social, pois é a memória operacional que faz com que a pessoa pare e reflita sobre seus atos, ou seja, se regular ou se motivar para executar determinadas tarefas.

Com déficit em se autorregular e se autocontrolar, as crianças com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade sentem dificuldade em usar as quatro funções executivas, como: Memória operacional, capacidade de manter os fatos relevantes em mente; Discurso interno, manter um diálogo consigo mesmo sobre determinadas situações; regulação emocional, acalmar-se ou motivar-se em determinadas situações; reconstituição, criar uma solução ou resposta para um determinado problema.

Só existe o 'agora' e o 'agora não', ou seja, a criança faz tudo muito rápido sem pensar, ou vai protelando e fazendo outras coisas que chamam mais atenção, lembrando que qualquer situação tira a concentração. Quando contrariadas elas normalmente 'agridem', 'explodem', agem sem pensar nas consequências. A Impaciência e a dificuldade de esperar serem atendidas fazem com que sejam Insistentes. Não percebem insinuações e tom negativo de voz. Geralmente são crianças criativas, entusiasmadas, alertas e perceptivas nos assuntos de seu interesse. Conselhos não são bem aceitos, não reagem bem a treinamentos sociais, essas pessoas não são assim porque querem, eles não sabem ser de outra forma, por isso, necessitam de ajuda. São resistentes à regras, porque não lembram delas, desta forma, não conseguem internalizá-las.

Outra característica marcante nas crianças com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade é a Superexcitação emocional, normalmente é a oscilação entre felicidade e raiva. Quando chegam à adolescência, podem apresentar ansiedade ou depressão constantemente. Perdem a paciência, ressentem-se com tudo que não gostam.

Geralmente não conseguem aguardar sua vez nas brincadeiras e, quando contrariados agridem os colegas com facilidade. Comumente não têm amigos, são rejeitadas ou ignoradas, porque são os 'mandões', porque não têm tolerância à frustração, não respeitam regras, tudo tem que ser do seu jeito, pois elas não conseguem internalizar regras, não terminam as brincadeiras, pois não toleram frustração de perder no jogo. Na adolescência, podem desenvolver Transtorno de Conduta.

Geralmente quando estão sendo avaliados no consultório, não demonstram nenhum sintoma, por vários motivos, como: ser uma experiência nova ir a uma consulta, durante as avaliações despertar curiosidade e alto valor de interesse em algo novo, intimidação ou pelo fato de Ficar a sós com um adulto.

O portador é um vitorioso, pois o pior lugar para o criança com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade ou impulsividade é a escola, por ser um local onde ele terá que seguir regras, manter a atenção, receber ordens, manter relacionamento sociável com pessoas que não são do seu agrado, cumprir tarefas, e outras atividades que exigem atenção e paciência.

## Alguns mitos

Existem alguns mitos em torno do Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade como: surgir na idade escolar; ser superado com o tempo; ser decorrente da má criação; medicamentos serem maléficis.

Estudos mostram que o Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade aparece com mais nitidez na idade escolar, no entanto é nesta fase, quando inicia uma vida em sociedade além da família, onde terão que seguir regras diferentes das de costume, cooperar com os colegas, manter a atenção.

O Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade não é superado com o tempo, pois é crônico. Pode ser amenizado ou agravado na adolescência, isso depende do tratamento adequado. Muitos ado-

lescentes conseguem reduzir o índice de desatenção ou hiperatividade e ou impulsividade com o passar do tempo. Entretanto outros evoluem para comportamentos de risco típicos da adolescência, como, por exemplo, abuso de álcool ou outras drogas, ações pré-delituosas, ansiedade, depressão etc. Problemas de relacionamento social com seus colegas ou com os adultos. Não decorre da má-criação, é muito comum professores e familiares alegarem que a criança não recebeu educação adequada para a idade, “Contudo, uma criação incoerente, os abusos ou uma vida doméstica caótica podem agravar a desatenção, a impulsividade, as agressões, a superexcitação emocional, a hiperatividade e a desorganização.” (PHELAN, 2005, p.63).

Os medicamentos indicados para crianças e adultos com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade manterem a concentração não são perigosos, não viciam, não causam danos cerebrais, não prejudicam no crescimento, muito pelo contrário, quando bem administrados trazem muita ajuda, algumas crianças melhoram muito seu desempenho acadêmico após o uso da medicação. A Ritalina não é o único medicamento indicado, existem outros medicamentos muito eficazes. A indicação de medicamentos fica a cargo exclusivo de profissionais especializados da área da saúde.

## Tratamento

O tratamento utilizado pode ser recebido através de intervenção pedagógica, intervenção psicopedagógica, Intervenção psicoterápica Intervenção neurológica e ou terapia farmacológica.

É muito importante orientar a familiar, que deve ficar ciente de que o transtorno não é curável, mas sim tratável, e que a criança necessita de uma reorganização em sua vida diária. Na escola, a criança deve ser tratada igualmente, mas com alguns ajustes para ter melhor desempenho, como: sentar na primeira fila, para que não se disperse com os movimentos dos colegas, já que para um Transtorno de Déficit

de Atenção/Hiperatividade qualquer coisa como um bocejo de um colega pode tirar a atenção; se possível colocá-las em turmas com número reduzido de alunos; que lhe seja concedido um tempo maior para realização de tarefas e provas; realizar provas em salas individuais.

É muito importante a criança se sentir respeitada, muitas vezes pequenos elogios nas tarefas bem sucedidas e palavras de apoio quando fracassam nas tarefas, despertam segurança e dão suporte e encorajamento para prosseguir na busca do sucesso escolar.

## Conclusão

Assim como em qualquer diagnóstico tem que haver muito cuidado, nem todos agem da mesma maneira, as pessoas são únicas e devem ser respeitadas na sua singularidade, não sendo encaixadas em conceitos e terminologia. As crianças, em algum momento da vida, são extremamente ansiosas ou desatentas, a diferença é que as que apresentam Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade ou impulsividade são assim o tempo todo. É um problema crônico, não é superado com o tempo e se não for tratado, pode implicar em dificuldades emocionais, problemas de saúde mental, familiares, sociais e no sucesso escolar.

Muitas vezes o pré-conceito em cima da criança é um fator determinante para que se confirmem diagnósticos equivocados. É bom lembrar que muitas vezes o baixo desempenho ou comportamentos estão baseados no parâmetro da instituição em que a criança está inserida; desta forma, muitas vezes pode-se ser mais ou menos tolerante de acordo com as regras estabelecidas pela mantenedora da instituição. Desta forma é muito importante que o diagnóstico seja feito indisciplinadamente, e estar ciente que os sintomas devem estar presentes em todos os ambientes que a criança frequenta, ou seja, na escola, família e convívio social.

## Referências

DSM-IV-TR™. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. Trad. Cláudia Dornelles, 4.ed.rev. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

CABALLO, Vicente E. Simón, Miguel Ángel. **Manual de Psicología Clínica Infantil e do Adolescente**: transtornos gerais. São Paulo, SP: Santos, 2005.

MATTOS, Paulo. **Entenda o TDAH nos critérios do DSM-V**. Disponível em: <<http://www.tdah.org.br/textos/textos/item/964-entenda-o-tdah-noscrit%C3%A9rios-do-dsm-v.html>>. Acesso em: 28 jun. 2014

PHELAN, Thomas W. TDA/TDAH – **Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade**: sintomas, diagnóstico e tratamento. São Paulo: M. Books do Brasil, 2005.

ROTTA, NewraTellechea; OHLWEILER, Lygia; RIESGO, Rudimar dos Santos. **Transtornos da Aprendizagem**: abordagem neurológica e multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2006.

AUTORA DO ARTIGO

**Morgana Christmann**

Fisioterapeuta, mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

# A ERGONOMIA COMO **Ferramenta nas** **Atividades Intelectuais** **NO ENSINO SUPERIOR**

---

PENSAR A ERGONOMIA FÍSICA REQUER UM CONHECIMENTO AMPLIADO do corpo humano e de sua relação com as atividades de vida. Significativas são as alterações causadas pelas posturas adotadas durante longos períodos de atividade, sejam elas de estudos ou trabalho. Estas más posturas podem acarretar problemas de saúde mais ou menos graves, levando a afastamentos que prejudicam a qualidade das atividades desenvolvidas.

A Ergonomia é uma ciência que estuda a relação do homem com seus meios, métodos e seu espaço de trabalho, relacionando os aspectos fisiológicos e psicológicos do ser humano (IEA, 2014; ABERGO, 2013). Seu objetivo é elaborar, mediante a contribuição das diversas disciplinas científicas que a compõe, um corpo de conhecimentos que, pela perspectiva de aplicação, resulte em uma melhor adaptação ao homem dos meios tecnológicos e dos ambientes de trabalho e vida (IEA, 2014).

O ensino superior como espaço de produção do conhecimento que exige dos estudantes e docentes longos períodos de dedicação aos estudos, necessita de condições ergonômicas adequadas, que perpas-

sem: a) a estrutura física e, b) a mudança de hábitos, para o desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e extensão nas quais a universidade está ancorada.

Além dos estudantes e docentes, os trabalhadores das mais diversas áreas da universidade também devem ter acesso às condições ergonômicas adequadas, haja vista que toda atividade trabalhista deve ser realizada de modo que não acarretem problemas de saúde, que levem a afastamentos precoces, os quais estão amparados por leis e decretos.

O ensino superior ainda é pouco visualizado como campo de estudo, o que denota a necessidade de uma ampliação de pesquisas neste ambiente. Isto considerado pelas recentes, do ponto de vista da implantação, políticas de ampliação do nível de ensino da população do governo federal, que, de acordo com a Constituição de 1988, garante o acesso desta à educação em todos os níveis de ensino (BRASIL, 1988; UNESCO, 1990).

Assim a ergonomia física, tema que guia este artigo, deve ser vista como uma aliada nos processos que envolvem as atividades de trabalho e estudo, seja na universidade, seja em quaisquer espaços de trabalho e de vida. Tendo em vista as considerações apresentadas e sem pretensão de esgotar o universo do tema abordado, pretende-se, neste artigo, apresentar a Ergonomia como estratégia de melhoria das condições de saúde e de potencialização das atividades intelectuais no ensino superior.

## Ergonomia: situando a discussão

O conceito de ergonomia foi elaborado no ano de 1949, pelo psicólogo inglês Kenneth Frank HywelMuffel, o qual, em conjunto com outros pesquisadores, fundou “sociedade para o estudo dos seres humanos no seu ambiente de trabalho, a ErgonomicResearchSociety” (PHEASANT, 1997 apud MORAES; MONT’ALVÃO, 2010, p. 14).

No Brasil, 21 anos após o surgimento do conceito de ergonomia, os primeiros estudos, na década de 1970, basearam-se no pesquisador francês Alain Wisner (SILVA; PASCHOARELLI, 2010). Este pesquisador negava o paradigma dominante da comunidade científica de que os estudos ergonômicos deveriam ser realizados em laboratórios, por considerar que este tipo de pesquisa traria limitações para a prática da ergonomia (JACKSON FILHO, 2004). No entanto, somente nos anos 1990 é que as pesquisas se difundiram, graças à atuação das professoras Anamaria de Moraes e Cláudia Mont'Alvão (SILVA; PASCHOARELLI, 2010).

As áreas que iniciaram as pesquisas acerca da Ergonomia foram as engenharias e o design, somente mais tarde a área da saúde iniciou seus estudos em relação à saúde psicológica e física dos trabalhadores (MORAES; MONT'ALVÃO, 2010). Considerando-se o histórico recente da Ergonomia no país, as primeiras legislações que amparam e regulamentam as ações voltadas às atividades trabalhistas datam da década de 1980.

Atualmente, as principais normas relacionadas à ergonomia são as Normas Regulamentadoras 11, 15 e 17 (NR11, NR15 e NR17, respectivamente). Essas normas estão relacionadas à segurança nos ambientes de trabalho e às adaptações necessárias a determinadas atividades (BRASIL, 2001, 2004, 2007).

Entretanto, o Ministério do Trabalho e Emprego dispõe de inúmeras normas, decretos e legislações que buscam garantir a segurança e os direitos dos trabalhadores. Porém, ainda há muito que se avançar em termos de legislação, já que o aumento considerável da tecnologia exige capacitação e inova os postos de trabalho cotidianamente.

A ergonomia está apoiada em diversas disciplinas, como a anatomia a fisiologia, a antropologia, a biomecânica, a psicologia, as engenharias, o design, entre outras. Ela busca, nestas disciplinas que a baseiam, elementos e conhecimentos que, examinados à luz da atividade de trabalho, permitem enriquecer os diagnósticos e esclarecer os modelos conceituais para projetos do posto de trabalho (programação, necessidades ou projeto básico) (DUL; WEERDMEESTER, 2004; MORAES; MONT'ALVÃO, 2010).

As demandas de estudo da ergonomia estabelecem campos de interesses amplos e diversificados, e, por isso, estão acima da capacidade de um único profissional, requerendo uma interdisciplinaridade, sendo necessária a formação de uma equipe que se preocupe com a segurança, saúde, rentabilidade, qualidade e eficácia do trabalho realizado.

A ergonomia está dividida em três grandes grupos, de acordo com o IEA (2014): a ergonomia física, que contempla os estudos sobre anatomia, fisiologia, antropometria e biomecânica e sobre o modo como elas se relacionam com as atividades desenvolvidas, a ergonomia cognitiva, que está voltada aos processos mentais (percepção, memória, raciocínio e resposta motora) e ao modo como afetam as interações entre os seres humanos e os sistemas e a ergonomia organizacional, que relaciona a otimização dos sistemas sociotécnicos, incluindo suas estruturas organizacionais e políticas e seus processos.

Dessa forma, a equipe que trabalha com a ergonomia atua no sentido de reduzir os riscos ergonômicos. O risco ergonômico é definido como os fatores psicofisiológicos relacionados aos trabalhos a que o ser humano é exposto. Esses riscos podem ser o trabalho físico pesado, as posturas e o mobiliário inadequado, o trabalho noturno ou prolongado, o ritmo excessivo, a repetitividade, a monotonia, os altos níveis de estresse, a pressão excessiva na busca por metas, os patamares de metas de produção crescente sem a adequação de condições para atingi-las, bem como o ambiente de trabalho desconfortável (muito frio ou seco, excessivamente barulhento ou com a iluminação inadequada) (IEA, 2014).

Assim, todo fator de risco pode ser causador de doenças do sistema musculoesquelético, cardiovascular, gastrointestinal e nervoso, como: Lesões por Esforços Repetitivos/Distúrbios Osteomusculares Relacionados ao Trabalho (LER/DORT), cansaço físico, fadiga por estresse, síndrome de Burnout, dores musculares (dor miofacial, trigger points), distúrbios do sono, ansiedade e depressão, hipertensão arterial, diabetes e doenças cardiovasculares, doenças do aparelho digestivo (gastrites e úlceras), doenças da coluna vertebral, entre outras (DUL; WEERDMEESTER, 2004).

Seguindo a mesma lógica de uma empresa, para que a produtividade intelectual de um indivíduo seja efetiva, o local de estudo deve ser pensado de acordo com as necessidades da atividade. Nesse sentido, a ergonomia é fator essencial para a capacidade de produção do trabalhador intelectual.

A harmonia entre homem e trabalho, buscada pela ergonomia, provê a prevenção de doenças ocupacionais e maior produtividade. O objetivo da ergonomia é que o homem trabalhe com segurança e conforto a fim de que obtenha melhor eficiência.

Entre as doenças ocupacionais, a LER/DORT é o grupo de doenças mais incidentes entre os trabalhadores ao desenvolverem suas atividades. A LER/DORT é definida como uma síndrome relacionada ao trabalho, resultante de sobrecarga e falta de tempo para recuperação do sistema osteomuscular; é uma doença multifatorial (BRASIL, 2006). Os sintomas são variáveis, geralmente passam despercebidos no início, pois só ocorrem no período de trabalho. Gradativamente, a dor torna-se contínua e piora durante a atividade, levando à sensação de peso e, por vezes, de formigamento, dormência, redução de força, perda de firmeza nas mãos, entre outros.

## Metodologia

Para atingir o objetivo proposto no presente artigo, de base qualitativa, foi realizado um levantamento sobre o estado da arte do tema ergonomia no ensino superior. Assim, este foi desenvolvido por meio de pesquisa bibliográfica de artigos científicos na base de dados do Scielo, datados do ano de 2004 a maio de 2014. Os indexadores utilizados foram ergonomia e ensino superior.

O período elencado para a seleção de artigos foi delimitado a fim de contar apenas com as pesquisas mais recentes sobre ergonomia como conceito e sobre ensino superior, tendo em vista as políticas educacionais de ampliação do ensino superior dos últimos 10 anos.

O estado da arte permite uma visão ampla de um dado, permitindo desenvolver estratégias para o entendimento e questionamento de determinado tema. De acordo com Ferreira (2002), a construção do conhecimento por meio do estado da arte dá-se em dois momentos. No primeiro, o pesquisador interage com a produção acadêmica, quantificando e identificando os dados bibliográficos. Essa fase tem por objetivo mapear a produção, delimitando período, locais e área de produção. No segundo momento, o pesquisador questiona as possibilidades de relacionar esta produção com as tendências, as ênfases, as escolhas metodológicas e teóricas, aproximando e diferenciando trabalhos.

## Resultados e discussão

A pesquisa na base de dados do Scielo encontrou um total de 535 artigos, considerando as três situações pesquisadas pelos indexadores (ergonomia, ensino superior e ergonomia e ensino superior). Quando pesquisados os indexadores em conjunto, encontrou-se apenas um artigo. Na pesquisa com o indexador ergonomia, encontrou-se 247 artigos, e, com ensino superior, 287.

Diante desses dados, que englobam publicações das diversas áreas do conhecimento, sem delimitação de tema, uma seleção foi realizada pela leitura dos títulos e resumos. Utilizando como marco o ano de 2004, foram selecionados 15 artigos, que contribuíram para o alcance do objetivo deste estudo.

## Ergonomia: condições de saúde e perspectivas no trabalho intelectual no ensino superior

Partindo da análise das produções sobre ergonomia, a maior parte dos artigos que tratam deste tema leva em consideração as

atividades trabalhistas voltadas aos profissionais da saúde, de vigilância e de centros de telemarketing, devido aos longos períodos de trabalho que estes ramos exigem, assim como os trabalhadores da área industrial que fazem o manuseio de altas cargas e atividades que exigem aptidão física (FIEDLER et al., 2010; SANTOS, 2004; KHOURI et al., 2008).

Entre os estudos que abordam a ergonomia e o ensino superior, o que se pôde observar é que a maioria dos artigos relaciona o ensino superior apenas às práticas dos professores (BRANCO et al., 2011; NORONHA; ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2007).

Assim, as atividades relacionadas especificamente à atividade de estudo, que exigem do estudante e do professor longos períodos de leitura e uso de computador, tendo em vista as altas tecnologias dispostas, são pouco consideradas. Entretanto, estas atividades surgem na literatura, por meio do trabalho em escritório, por exemplo.

A relação homem-trabalho vem sendo estudada há muitos anos, haja vista as mudanças causadas pela globalização e reestruturação produtiva dos anos 1990. De acordo com Andrade e Cardoso (2012, p. 130), “o trabalho tem um sentido fundamental na estruturação da identidade do indivíduo”, pois é por meio dele que os indivíduos têm a possibilidade de realizar seus objetivos de vida, expressar suas competências e integrar-se socialmente.

Para os autores, o perfil do trabalhador sofreu mudanças ao longo dos anos para suprir as necessidades advindas das inovações tecnológicas, exigindo trabalho intenso, complexidade de tarefas e aperfeiçoamento constante. Estas mudanças estruturais trouxeram consigo demandas que, examinadas à luz da saúde, levaram o indivíduo a cuidar menos de si em detrimento da atividade trabalhista, voltada aos princípios capitalistas engendrados em uma sociedade de consumo (ANDRADE; CARDOSO, 2012).

Nesse sentido, refletir sobre os cuidados com a saúde do trabalhador requer compreender que a aquisição de hábitos saudáveis começa ainda na infância, quando os pais e a escola são os responsáveis

por estimular atividades de vida saudáveis, que, se adquiridas, serão a base para a vida adulta (BEE; BOYD, 2011).

Um dos principais fatores para uma efetiva qualidade de vida é a saúde, já que ela possibilita fisicamente o ato de ir e vir, considerando o conceito amplo de qualidade de vida, que envolve a participação em atividades de lazer, educação, saúde; o trabalho digno; boas condições de moradia e saneamento; o acesso a bens e serviços, entre outros (CHRISTMANN, 2009).

A qualidade de vida está diretamente relacionada ao trabalho humano, haja vista a importância histórica do trabalho para o homem. Historicamente, o trabalho é provedor das condições financeiras para o acesso ao lazer, à saúde, à habitação, entre outros fatores condicionantes da qualidade de vida que são possíveis por meio de condições financeiras favoráveis. Além disso, o trabalho possibilita a ampliação das relações interpessoais fundamentais para a vida humana.

A qualidade de vida envolve uma série de fatores e é bastante importante, já que um trabalhador doente estará impedido de desenvolver suas atividades com eficiência, o que é fundamental no meio industrial tecnológico competitivo atual.

Entretanto, é fundamental observar que o trabalho não deve ser visto como fonte apenas de sofrimento ou de processos de adoecimento, mas também como operador de saúde e prazer, uma vez que está diretamente relacionado à qualidade de vida dos indivíduos, favorecendo-os ou prejudicando-os conforme é conduzido. Nesse sentido, é importante considerar a noção de trabalho ideal, já que este sofre constantes mudanças geradas pela ação tecnológica (BRITO et al., 2012).

A relação trabalho-educação esteve sempre presente na história do desenvolvimento industrial, de acordo com a Teoria do Capital Humano, em sua primeira perspectiva, na qual a capacitação do trabalhador aparece como fator de aumento de produtividade. Uma mão de obra qualificada, “[...] graças a formação escolar e profissional potencializa a capacidade de trabalho e produção” (CATTANI, 1997, p. 35).

A cada dia a interface homem-máquina vem tomando espaço considerável na vida do trabalhador, dado o implemento diário de

novas tecnologias, que exigem, além da compreensão para operar os sistemas, a adequação dos ambientes para tanto (MORAES; MONT'ALVÃO, 2010).

Nessa perspectiva, pensar a ergonomia no ensino superior requer avaliar um contexto amplo de atividades, que envolve desde as intelectuais, que exigem do aluno e do pesquisador diversas horas de dedicação ao estudo e à pesquisa, até as de ensino, que requerem do professor tempo de preparo de atividades, sejam elas teóricas ou práticas, bem como as atividades voltadas à extensão, que exigem dos extensionistas as mais diversas atividades intelectuais e físicas, já que muitos desenvolvem tarefas em conjunto com a comunidade.

Estes segmentos de abrangência formam a tríade ensino, pesquisa e extensão, compromisso social da universidade, local em que profissionais das distintas áreas do conhecimento e níveis diversos de atividades circulam, o que justifica a complexidade de tratar de um assunto como a ergonomia no ensino superior. Reconhecendo esta complexidade, neste artigo optou-se por abordar atividades que envolvem as diversas horas dedicadas ao estudo, englobando principalmente docentes e discentes.

A concepção de direito à educação envolve, entre outros aspectos, o processo de inclusão, no ensino superior, de alunos e trabalhadores com deficiências, o que requer as adaptações estruturais para atender e potencializar as atividades desenvolvidas por estes indivíduos (SIMONETTI; CAMAROTTO, 2011). Assim, a acessibilidade pode ser pensada como um conceito transversal à ergonomia, o que denota a necessidade de repensar a estrutura e as práticas de trabalho e estudo no ensino superior, possibilitando o acesso ao ensino, à pesquisa e à extensão.

Nessa dinâmica, pensar a ergonomia do trabalho e do estudo requer considerar os acometimentos físicos causados pela má postura. A dor é uma das principais queixas dos trabalhadores de diversos setores. Por vezes, ela é até mesmo incapacitante, e, agravando-se, pode levar à perda da função do membro acometido, motivo pelo qual

há a necessidade de pensar estratégias que minimizem o sofrimento físico dos trabalhadores e potencialize suas atividades (COURY; MOREIRA; DIAS, 2009).

Nesse sentido, um ambiente para e trabalho e estudo no computador, modelo bastante exigido na universidade devido à difusão de acesso à informática na atualidade, requer alguns cuidados fundamentais para a manutenção da saúde física. Segundo Dul e Weerdmeester (2004), a postura e os movimentos corporais tanto no trabalho quanto na vida são determinantes para o surgimento de dores nas diversas partes que compõe o sistema musculoesquelético e suas análises são realizadas com base na biomecânica, fisiologia e antropometria.

De acordo com estes autores, os princípios mais importantes da biomecânica para a ergonomia são os expostos no quadro abaixo:

Quadro 1 – Princípios biomecânicos para o trabalho

POSIÇÃO BIOMECÂNICA	OBSERVAÇÕES
As articulações devem ocupar uma posição neutra.	Para tanto, os músculos e ligamentos devem permanecer com o mínimo de alongamentos.
Ao carregar pesos, conservá-los próximos ao corpo.	Quanto mais longe do corpo o peso estiver, maior será a exigência dos músculos e das articulações do braço.
Evite curvar-se para frente, tanto na posição em pé quanto sentado.	A posição ereta da coluna vertebral deve ser mantida para evitar sobrecarga da coluna.
Evite inclinar a cabeça, mantendo-a na posição vertical.	Isso é importante para evitar o esforço adicional dos músculos do tronco, causadores de dor.
Evite torções no tronco.	As torções causam tensões aumentadas nas vértebras, que, a longo prazo, podem causar desgastes.

POSIÇÃO BIOMECÂNICA	OBSERVAÇÕES
Evite movimentos bruscos que produzem picos de alta tensão de curta duração.	Estes movimentos podem causar estiramentos musculares que causam dores até mesmo incapacitantes e, a longo prazo, poderão acarretar lesões musculares mais graves, exigindo a intervenção cirúrgica.
Alterne posturas e movimentos.	Permanecer na mesma posição ou realizando movimentos repetitivos pode causar fadiga e, se por longos períodos, produzir lesões musculares e articulares.
Restrinja a duração do esforço muscular contínuo.	Neste caso, quanto maior o esforço menor será o tempo suportável.
Previna a exaustão muscular.	As pausas curtas e frequentes são indicadas para prevenir a exaustão. Estas quando organizadas não prejudicarão a atividade.

Fonte: Elaborado a partir de Dul; Weerdmeester, 2004, p.6-18.

Estes princípios dizem respeito, principalmente, a quem trabalha por longos períodos com o computador, já que esta atividade exige alta concentração e mobilidade dos membros superiores.

Em relação à postura corporal sentada, existem orientações ergonômicas que favorecem a prevenção de dores e desconfortos, entre elas: alternar as posições sentada e em pé, ajustar a altura do assento e a posição do encosto da cadeira, usar cadeiras especiais para as tarefas específicas, adequar a altura da superfície de trabalho para a tarefa a ser executada, ter apoio de cotovelos e punhos, compatibilizar as alturas da superfície de trabalho e de assento, usar apoio para os pés, evitar manipulações fora do alcance, inclinar a superfície para leitura e ter espaço para as pernas (DUL; WEERDMEESTER, 2004; MO-

RAES; MONT'ALVÃO, 2010). A Figura 1 demonstra a postura ideal para o trabalho no computador:

Figura 1 – Postura sentada no uso do computador



Fonte: Vitapraxis, Clínica da Saúde.

Um estudo ergonômico sobre as cadeiras de uso doméstico, realizado por Fialho et al. (2007), verificou que boa parte das cadeiras fabricadas estava em desacordo com os valores referidos na literatura (segundo parâmetros elaborados por autores e instituições renomadas), principalmente em relação à profundidade, à altura do assento e às quinas e bordas retas, o que pode ocasionar desconfortos posturais e lesões nos usuários dos móveis. O mesmo grupo de pesquisa repetiu o estudo novamente após três anos e encontraram os mesmos proble-

mas, consideraram que isto poderia ser consequência da falta de padronização no país para este tipo de móvel (SOUZA et al., 2010).

Outro aspecto importante para a adequação do ambiente de trabalho ao homem diz respeito aos ruídos. Os ruídos elevados em ambientes de trabalho quando suportados por longos períodos podem causar surdez. Assim, a recomendação da NR15 é que ele seja mantido abaixo de 85Db (decibéis) e que o tempo máximo de exposição diária neste nível seja de 8 horas/dia. Caso seja maior o tempo de exposição, deve-se reduzir proporcionalmente o valor de decibéis (BRASIL, 2007).

A adequação da iluminação também é fundamental para quaisquer atividades trabalhistas. A recomendação de iluminação para trabalhos que exigem boa visibilidade, como as atividades de leitura é de 200 lux (unidade de medida que expressa a intensidade da luz que incide sobre a superfície de trabalho). À medida que a necessidade de visibilidade aumenta, a iluminação deve ser direcionada para a superfície a ser examinada (DUL; WEERDMEESTER, 2004).

Outro cuidado importante para o conforto no ambiente de trabalho é o clima. O conforto térmico varia de acordo com cada indivíduo, assim, a recomendação é que ele seja adequado para cada pessoa, o que envolve também seu vestuário. Nas atividades intelectuais sentadas é indicado manter a temperatura entre 18° a 24°, evitando ambientes muito secos, já que a umidade relativa do ar mínima para o conforto é de 30% (DUL; WEERDMEESTER, 2004).

Avaliando que o ambiente utilizado para estudo requer baixo ruído, boa iluminação e conforto, assim como qualquer ambiente de trabalho, Paschoarelli e Menezes (2009, p. 102) afirmam que:

[...] o ambiente é responsável por fornecer estímulos sensoriais, que, de acordo com a maneira como se apresenta configurado, determinadas percepções despertam nos indivíduos que o ocupam, influenciando, condicionando e determinando o grau de conforto, satisfação e produção do usuário, assim como seu comportamento e conduta, seja de maneira positiva ou negativa.

Realizadas estas considerações, é importante ponderar que diante as inúmeras atividades trabalhistas, as normas regulamentadoras são desenvolvidas de acordo com cada atividade. Dessa forma, cada posto de trabalho deve estar adequado à atividade desempenhada. Contudo, há uma recomendação unânime da área da saúde, independentemente da atividade trabalhista desenvolvida: a prática regular de atividade física. Ela é fundamental para a prevenção de doenças e, além disso, melhora o desempenho das tarefas (BRASIL, 2008).

Uma estratégia bastante utilizada pelas empresas é a ginástica laboral, atividade desenvolvida por profissionais da educação física e fisioterapia nos locais de trabalho que tem por objetivo reduzir desconfortos, prevenir doenças, movimentar o corpo durante o trabalho, bem como incentivar a atividade física regular (CANDOTTI; STROSCHEIN; NOLL, 2011).

Um estudo bibliográfico sobre a prática de atividades laborais no trabalho verificou que estas apresentam benefícios na redução da dor musculoesquelética cervical e lombar. Este efeito varia de acordo com as características do treinamento realizado. Entretanto, estão bem elucidadas na literatura as contribuições da prática de atividade física, não havendo a necessidade de aprofundar este tema, haja vista a disseminação de informações quanto à importância para a saúde em geral (COURY; MOREIRA; DIAS, 2009).

Como referido anteriormente, a postura sentada pode causar dores na coluna vertebral, principalmente na região lombar (CANDOTTI; STROSCHEIN; NOLL, 2011; COURY; MOREIRA; DIAS, 2009). Um estudo com funcionários públicos de uma universidade federal avaliou a efetividade da cinesioterapia laboral e verificou que esta foi efetiva na redução da dor lombar devido à estabilização dos músculos do tronco (FREITAS et al., 2011).

Além dos acometimentos físicos, as relações sociais estabelecidas, sejam elas no trabalho, na família ou na comunidade em que se vive, também são passíveis de cuidados no que se refere à saúde emocional. Ademais, é fundamental salientar que, para a saúde psicológica

do profissional ou estudante, é importante dispendir um tempo para as atividades de lazer, o que condiz com a observação anteriormente feita em relação à qualidade de vida.

A psicologia social do trabalho é a área que se dedica ao estudo da relação psicossocial do homem com seu trabalho. No Brasil, ela está alicerçada no campo interdisciplinar da saúde dos trabalhadores (SATO, 2010 apud OLIVEIRA, 2011), bem como nas teorias da psicologia social e do trabalho. No entanto, neste artigo, não cabe adentrar nesta discussão conceitual, apenas citá-las a fim de conceder visibilidade a mais uma área do conhecimento que se dedica a estudar a saúde emocional do trabalhador (OLIVEIRA, 2011).

O que importa salientar é que as relações emocionais estabelecidas no trabalho, no que concerne às exigências da atividade, também podem ser fontes geradoras de níveis elevados de estresse, que refletem na atividade desenvolvida. Este fato está engendrado na história socioeconômica do país e do mundo pela influência que a organização social capitalista tem sobre o trabalho e pela forma com que este modo de organização influencia as decisões e atitudes do trabalhador frente às atividades desenvolvidas.

Pensar a ergonomia é tarefa conjunta dos pesquisadores da área, dos trabalhadores e dos estudantes, isto é, é uma tarefa compartilhada que considera os saberes de todos os envolvidos. Dessa forma, utilizar-se dos preceitos da ergonomia é uma forma eficaz de potencializar as atividades desenvolvidas, exijam elas o trabalho intelectual ou o desempenho físico. Assim, faz-se pertinente a seguinte citação de Moraes e Mont'Alvão (2010, p. 27), que caracteriza a potencialidade da ergonomia:

O atendimento aos requisitos ergonômicos possibilita maximizar o conforto, a satisfação, o bem-estar, garantir a segurança, minimizar constrangimentos, custos humanos e carga cognitiva, psíquica e física do operador e/ou do usuário e otimizar o desempenho da tarefa, o rendimento do trabalho e a produtividade do sistema homem-máquina.

## Conclusão

Tendo em vista as observações aqui apresentadas, o que se pode concluir é que a ergonomia é uma ciência extremamente complexa, pois envolve conhecimentos de diversas áreas, o que impossibilita reduzir a poucas páginas o entendimento completo dos fatores, das estratégias e das vertentes que a ergonomia emprega para o entendimento da relação homem-trabalho. Desse modo, a abordagem aqui apresentada não esgota as possibilidades de ampliação de estudos e leituras.

O objetivo de apresentar e problematizar a ergonomia como estratégia para potencializar as atividades intelectuais desenvolvidas no ensino superior foi alcançado tendo em vista que foram apresentados os cuidados relativos à saúde daqueles que desenvolvem trabalhos intelectuais.

No entanto, sugere-se que outros estudos sejam realizados abordando a psicologia do trabalho, dada a necessidade de profissionais da área da psicologia contribuírem em relação a esta temática no ensino superior, considerando-se as exigências da pesquisa e a cobrança mercadológica da sociedade atual.

Outra área a ser explorada é o próprio ensino superior, que devido à ampliação do acesso, por meio das políticas governamentais de ampliação do ensino superior, exigirá estratégias de atenção às pessoas que circulam na universidade, campo de construção de conhecimento.

## Referências

- ANDRADE, Patrícia Santos de; CARDOSO, Telma Abdala de Oliveira. Prazer e Dor na Docência: revisão bibliográfica sobre a Síndrome de Burnout. **Revista Saúde e Sociedade**, São Paulo, v.21, n.1, p.129-140, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/?lng=pt>>. Acesso em: 28 abr. 2014.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ERGONOMIA (ABERGO). O que é ergonomia? [online]. Disponível em: <<http://www.abergo.org.br/>>. Acesso em: 25 abr.2014.
- BEE, Helen; BOYD, Denise. **A criança em desenvolvimento**. Trad. Cristina Monteiro. 12. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- BRANCO, Jerônimo Costa; Silva, Felipe Guido e; Jansen, Karen; Giusti, Patrícia Haertel. Prevalência de sintomas osteomusculares em professores de escolas públicas e privadas do ensino fundamental. **Revista Fisioterapia em Movimento**, Curitiba, v. 24, n. 2, p. 307-14, abr./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 05 maio 2014.
- BRASIL. **Constituição Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 03 maio 2013.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Área Técnica de Saúde do Trabalhador. **Lesões por esforços repetitivos (LER) distúrbios osteomusculares relacionados ao trabalho (DORT)**. Brasília, DF. 2001, p.36. Série A. Normas e Manuais Técnicos, n.º 103. Disponível em: <[http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/ler\\_dort.pdf](http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/ler_dort.pdf)>. Acesso em: 10 maio 2014.
- BRASIL, Ministério da Saúde. Portaria Nº 777/04. Dispõe sobre os procedimentos técnicos para a notificação compulsória de agravos à saúde do trabalhador em rede de serviços sentinela específica, no Sistema Único de Saúde – SUS. **Diário Oficial da União**, Brasília - DF. 2004. Disponível em: <<http://dtr2001.saude.gov.br/sas/PORTARIAS/Port2004/GM/GM-777.htm>>. Acesso em: 28 abr. 2014.
- BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **LER/DORT: Programa de prevenção**. São Paulo, 2006. Disponível em: <<http://www.mte.gov.br>>. Acesso em: 20 abr.2014.
- BRASIL, Ministério do Trabalho e Emprego. Norma Regulamentadora 11 (NR11). Portaria GM n.º 3.214, de 08 de junho de 1978. Atualizada pela Portaria SIT n.º 82, de 01 de junho de 2004. **Diário Oficial da União**. Brasília - DF. 2004. Disponível em: <<http://portal.mte.gov.br/data>>. Acesso em: 15 jun.2013.

BRASIL, Ministério do Trabalho e Emprego. Portaria MTb n.º 3.214, de 08 de junho de 1978. Atualizada pela Portaria SIT n.º 203, de 28 de janeiro de 2011. Norma Regulamentadora 15. **Diário Oficial da União**. Brasília - DF. 2011. Disponível em:<<http://portal.mte.gov.br/data>>. Acesso em: 15 jun.2013.

BRASIL, Ministério do Trabalho e Emprego. Portaria MTPS n.º 3.751/90. Atualizada pela Portaria SIT n.º 13, de 21 de junho de 2007. Norma Regulamentadora 17 (NR17). **Diário Oficial da União**. Brasília - DF. 2007. Disponível em:<<http://portal.mte.gov.br>>. Acesso em: 15 jun.2013.

BRASIL, Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância à Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. **Diretrizes e recomendações para o cuidado integral de doenças crônicas não-transmissíveis**: promoção da saúde, vigilância, prevenção e assistência. Brasília, DF, 2008. 72 p. – (Série B. Textos Básicos de Atenção à Saúde-Série Pactos pela Saúde 2006; v. 8). Disponível em:<<http://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes>>. Acesso em: 15 abr.2014.

BRITO, Jussara Cruz; NEVES, Mary Yale; OLIVEIRA, Simone Santos, et al. Saúde, subjetividade e trabalho: o enfoque clínico e de gênero. **Revista Brasileira de Saúde ocupacional**, São Paulo, v. 37, n.126, p. 316-29, 2012. Disponível em:<<http://www.scielo.br/>>. Acesso em: 15 abr.2014

CANDOTTI, Cláudia Tarragô; STROSCHEIN, Rosemeri; NOLL, Matias. Efeitos da ginástica laboral na dor nas costas e nos hábitos posturais adotados no ambiente de trabalho. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 33, n. 3, p. 699-714, jul./set. 2011. Disponível em:<<http://www.scielo.br/>>. Acesso em 03 mai.2014.

CATTANI, Antonio David. Teoria do Capital Humano. In: CATTANI, Antonio David (Org.) **Trabalho e Tecnologia**: Dicionário Crítico. Porto Alegre: Vozes; Ed Universidade, 1997, p.292.

CHRISTMANN, Morgana. **Avaliação da qualidade de vida de pacientes cardiopatas em um hospital público da região do Vale do Sinos**. Monografia (Graduação em Fisioterapia), Instituto de Ciências da Saúde, Universidade Feevale, Novo Hamburgo, 2009. Disponível em:<<http://biblioteca.feevale.br/>>. Acesso em: 25 abr.2014.

COURY, Helenice J.C.G; MOREIRA, Roberta F.C; DIAS, Natália B. Efetividade do exercício físico em ambiente ocupacional para controle da dor cervical, lombar e do ombro: uma revisão sistemática. **Revista Brasileira de Fisioterapia**, São Carlos, v. 13, n. 6, p. 461-79, nov./dez. 2009. Disponível em:<<http://www.scielo.br/>>. Acesso em: 03 maio 2014.

DUL, Jan; WEERDMEESTER, Bernard. **Ergonomia Prática**. 2.ed.São Paulo: Edgar Blucher, 2004.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Revista Educação e Sociedade**, ano XXIII, n° 79, p. 257-272, agosto, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Acesso em: 03 maio 2014.

FIALHO, Patrícia Bhering; SOUZA, Amaury Paulo de; MINETTE, Luciano José; SILVA, José de Castro. Avaliação ergonômica de cadeiras residenciais fabricadas no pólo moveleiro de Ubá, MG. **Revista Árvore**, Viçosa - MG, v.31, n.5, p.887-896. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Acesso em: 03 maio 2014.

FIEDLER, Nilton Cesar; GUIMARÃES, Pompeu Paes; ALVES, Rafael Tonetto; WANDERLEY, Fernando Bonelli. Avaliação ergonômica do ambiente de trabalho em Marcenarias no sul do espírito santo. **Revista Árvore**, Viçosa - MG, v.34, n.5, p.907-915. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Acesso em: 03 maio 2014.

FREITAS, Kate Paloma Nascimento; BARROS, Suélem Silva de; ÂNGELO, Rita di Cássia de Oliveira; UCHOÁ, Érica Patrícia Borba Lira. Lombalgia ocupacional e a postura sentada: efeitos de cinesioterapia laboral. **Revista Dor**, São Paulo, v. 12, n. 4, p. 308-13, out./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Acesso em: 03 maio 2014.

KHOURI, Marcelo El; CORBETT, Carlos Eduardo Pereira; CORDEIRO, Quirino; OTA, Daniela. Prevalência de lombalgia em garimpeiros da serra pelada, Pará/Brasil. **Revista Acta Fisiátrica**, São Paulo, v. 15, n.2, p.82-86, jul. 2008. Disponível em: Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Acesso em: 03 maio 2014.

INTERNATIONAL ERGONOMICS ASSOCIATION (IEA). What is Ergonomics? Definition of domains ergonomics (online) 2014. Disponível em: <<http://www.iea.cc/>>. Acesso em: 25 abr.2014.

JACKSON FILHO, José Marçal. Introdução: Inteligência no Trabalho e Análise Ergonômica do Trabalho – as contribuições de Alain Wisner para o desenvolvimento da Ergonomia no Brasil. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, São Paulo, v. 29, n.109, p.7-10. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Acesso em: 03 maio 2014.

MORAES, Anamaria de; MONT'ALVÃO, Claudia. **Ergonomia Conceitos e Aplicações**. 4.ed. Rio de Janeiro: 2AB, 2010.

NORONHA, Maria Márcia Bicalho; ASSUNÇÃO, Ada Ávila; OLIVEIRA, Dalila Andrade. O sofrimento no trabalho docente: o caso das professoras da rede pública de Montes Claros, Minas Gerais. **Revista Trabalho Educação e Saúde**, v. 6, n. 1, p.65-85, mar./jun. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Acesso em: 03 maio 2014.

OLIVEIRA, Fabio. Perspectivas psicossociais para o estudo do cotidiano de trabalho. **Revista de Psicologia da USP**, São Paulo - SP, v. 25, sn, p.41-50, 2014. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pusp>>. Acesso em: 15 abr.2014.

VITAPRAXIS. Clínica da Saúde. **Como devemos sentar**. 2011. Disponível em:<<http://www.vitapraxis.com.br/>>. Acesso em: 15 maio 2014.

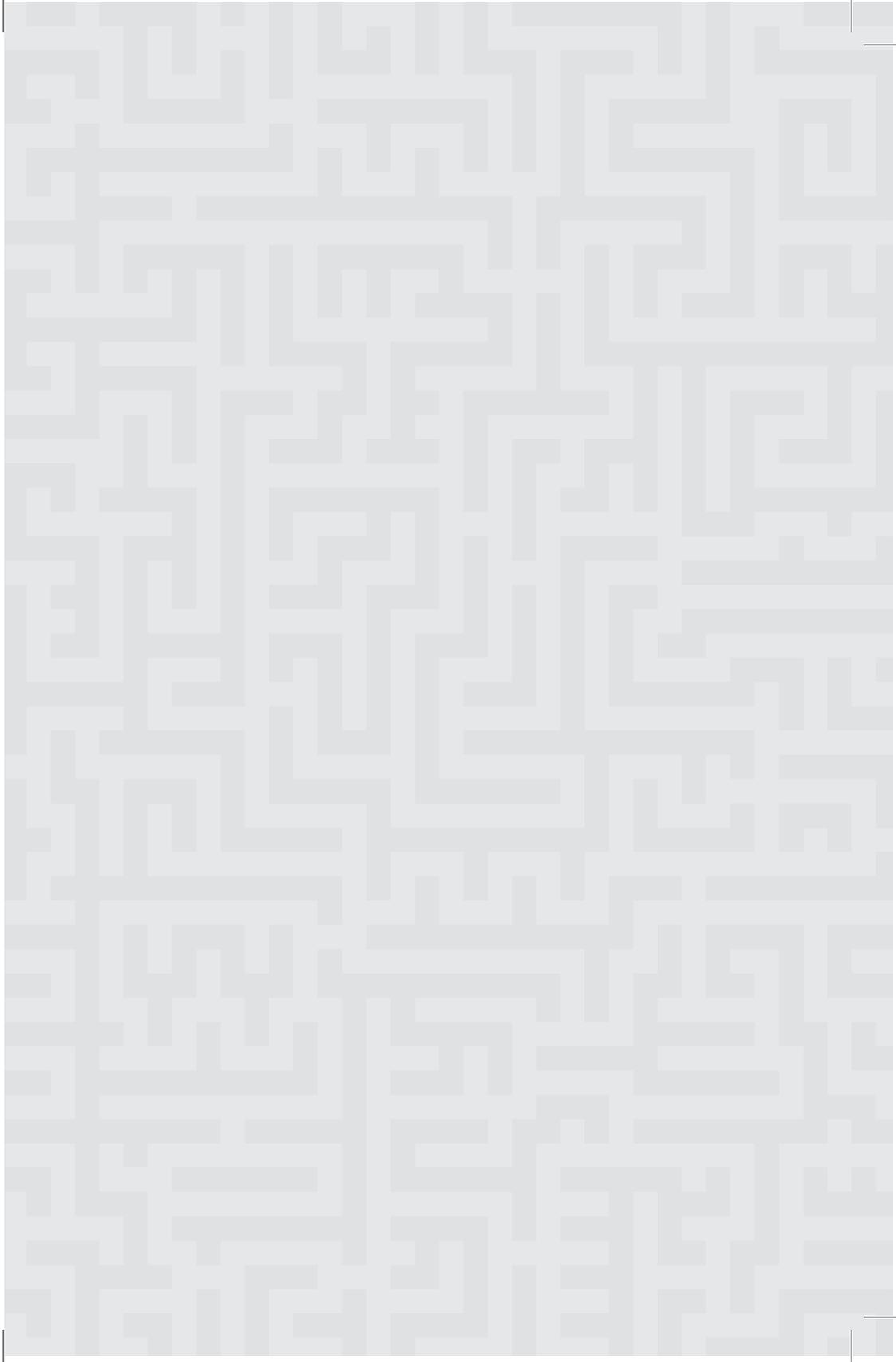
SANTOS, Venétia Correa. As Múltiplas Tarefas e Atividades Interferentes em Centrais de Atendimento Telefônico. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, São Paulo, v.29, n.109, p. 21-29, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Acesso em: 15 abr.2014.

SOUZA, Amaury Paulo; FIALHO, Patrícia Bhering; MINETTE, Luciano José; SILVA, José de Castro. Avaliação ergonômica de cadeiras de madeira e derivados. **Revista Árvore**, Viçosa - MG, v.34, n.1, p.157-164, 2010. Disponível em:<<http://www.scielo.br/>>. Acesso em: 15 abr.2014.

SILVA, José Carlos Plácido da; PASCHOARELLI, Luís Carlos. (Orgs.). A evolução histórica da ergonomia no mundo e seus pioneiros [online]. São Paulo: Ed. UNESP: Cultura Acadêmica, 2010, p. 103. Disponível em:<<http://www.scielo.br/>>. Acesso em: 10 maio 2014.

SIMONETTI, Angela Paula; CAMAROTTO, João Alberto. Análise de atividades para a inclusão de pessoas com deficiência no trabalho: uma proposta de modelo. **Revista Gestão e Produção**, São Carlos, v. 18, n. 1, p. 13-26, 2011. Disponível em:<<http://www.scielo.br/>>. Acesso em: 10 maio 2014.

UNESCO. **Declaração Mundial de Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. Disponível em:<<http://unesdoc.unesco.org>>. Acesso em: 13 maio 2014.



AUTORES DO ARTIGO

**Cíntia Pavão Gomes**

Acadêmica do Curso de Medicina da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

**Daniel Rocha Mattos**

Acadêmico do Curso de Medicina da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

# AUTOMEDICAÇÃO ANALGÉSICA:

*Perfil epidemiológico e riscos associados*

---

AUTOMEDICAÇÃO É UMA PRÁTICA COMUM EM TODO MUNDO (KUMAR ET al., 2013) e o uso irracional de drogas tem se tornado uma importante preocupação, visto que apresenta uma prevalência crescente nos últimos anos (BALAMURUGAN; GANESH, 2011). A OMS (WHO, 1998) define automedicação como a escolha e o uso de medicamentos por pessoas leigas para o tratamento de sintomas ou doenças autodiagnosticadas.

Em países em desenvolvimento, como o Brasil, o fácil acesso a diversos tipos de medicamentos, não-cumprimento da obrigatoriedade da apresentação da receita médica e a carência de informação e orientação da população trazem preocupação sobre a prática de automedicação no país (ARRAIS et al., 1997). Mesmo que esses medicamentos sejam considerados seguros e eficazes para uso sem prescrição médica, seu uso de forma errônea pode resultar em uma série de efeitos indesejados (BALAMURUGAN; GANESH, 2011) e o alto risco de interações medicamentosas (RAICH; ABATE; DUNSWORTH, 1997). É interessante observar que a grande maioria dos estudos apontam que os analgési-

cos representam o fármaco mais utilizado na automedicação (ARRAIS et al., 1997, VILARINO et al., 1998).

É possível observar que a automedicação é um problema sério, porém comum e crescente no mundo. Esse acontecimento vem despertando preocupação, visto que a automedicação de forma incorreta apresenta inúmeros riscos a saúde. A literatura é unânime em afirmar que os analgésicos são os medicamentos mais utilizados nessa prática. Assim, percebe-se que são necessárias políticas públicas de conscientização do público leigo sobre os riscos da automedicação principalmente.

Esse artigo de cunho bibliográfico, visa identificar as características epidemiológicas e os padrões de uso da automedicação analgésica afim de definir o público alvo para essas políticas públicas de conscientização. Igualmente atendendo a esse propósito, esse artigo também irá listar e esclarecer os principais riscos que podem acompanhar a automedicação analgésica.

## Metodologia

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, do tipo revisão narrativa, que apresenta uma relação de estudos produzidos por diversos autores associados ao tema. A presente pesquisa foi realizada por meio de um levantamento bibliográfico na base de dados PubMed ([www.pubmed.com](http://www.pubmed.com)), e na Biblioteca Científica Eletrônica Online, Scielo Brasil (<http://www.scielo.br>) nos meses de maio e junho do ano de 2014. Foi utilizado o descritor “Self-Medication” como componente obrigatório ao título da publicação. Foram selecionados apenas artigos que disponibilizavam o texto completo com preferência para os publicados nos últimos cinco anos. No PubMed foi encontrado um total de 179 publicações e na Scielo um total de 31. A seguir foram selecionadas as publicações pertinentes a cada tópico do artigo.

# Resultados e discussão

## Características da automedicação analgésica

Nesse tópico será abordado características epidemiológicas da automedicação. Dentre alguns desses podem ser citados: prevalência, perfil dos praticantes, analgésicos mais utilizados, principais sintomas dolorosos motivadores e principais fatores de risco.

Quanto a prevalência da automedicação em geral, essa se mostra variável, com taxas que variam de 20% a 55% nos estudos recentes (STOSIC et al., 2011, CARRASCO-GARRIDO et al., 2010, SCHMID; BERNAL; SILVA, 2010). Quanto ao perfil epidemiológico, a maioria dos estudos descrevem que a automedicação é mais frequente entre mulheres (VITOR et al., 2008, CARRASCO-GARRIDO et al., 2010, ARRAIS, et al., 1997). Carrasco-Garrido et al. (2010) discutem que esse fenômeno pode ser devido ao fato de as mulheres reconhecerem e expressarem mais sua sintomatologia.

Estudos apontam que pessoas mais jovens se automedicam mais. Schmid; Bernal; Silva (2010) observaram na cidade de São Paulo, Brasil, que aqueles com menos 47 anos de idade são os que mais se automedicam. Esse achado é consistente com outros estudos como o de Carrasco-Garrido et al. (2010) na Espanha, Martins et al. (2002) em Portugal e Stosic et al. (2011) na Austrália.

Os medicamentos analgésicos, que atuam no sistema nervoso central, são os mais utilizados na prática de automedicação (SCHMID; BERNAL; SILVA, 2010, ETICHA; MESFIN, 2014). Dentre a classe dos analgésicos, o medicamento preferido no Brasil é a Dipirona (OLIVEIRA et al., 2012, FRANCO; RANGEL; MELLA JUNIOR, 2009, VITOR et al., 2008, ARRAIS et al., 1997), e em segundo lugar o paracetamol (SOUZA et al., 2011). Diferente de outros países que identificam o paracetamol como a droga analgésica de primeira escolha (MEHUYS et al., 2012, STOSIC et al., 2011).

Essa maior preferência pelas drogas analgésicas pode ser relacionada aos principais sintomas que levam a essa prática. Estudos apontam que o hábito da automedicação está associado à presença de sinais e sintomas menores de características agudas, como dor e febre (VITOR et al., 2008, ARRAIS et al., 1997; BORTOLON et al., 2008). Sendo que cefaleia, em geral, é encontrada como a principal queixa motivadora de automedicação (FRANCO; RANGEL; JUNIOR, 2009, VITOR et al., 2008), inclusive em estudos feitos em outros países (MEHUYS et al., 2012).

Os fatores que podem estar associados a um maior consumo de medicamentos em automedicação são inúmeros. Schmid; Bernal; Silva (2010) identificaram que as pessoas empregadas tinham uma tendência maior a se automedicar do que os demais (desempregados, aposentados, pensionistas e donas de casa). Além disso, quanto maior a escolaridade e a renda verificada, maior foi a taxa de automedicação (CARRASCO-GARRIDO et al., 2010, SCHMID; BERNAL; SILVA, 2010). Ambos achados são apontados como possíveis explicações para a maior taxa de automedicação entre pessoas mais jovens.

Carrasco-Garrido et al. (2010) observaram que uma maior tendência a automedicação também está associada positivamente a variáveis de estilo de vida, tais como o consumo de álcool, tabagismo e uso de medicina alternativa. A influência do padrão de uso de serviços de saúde na automedicação é controversa, mas a maioria dos estudos recentes identificou uma associação negativa entre elas, sugerindo que o consumo de medicamentos sem receita substituiria a atenção formal à saúde (VITOR et al., 2008, SCHMID; BERNAL; SILVA, 2010, CARRASCO-GARRIDO et al., 2010). Cor da pele e situação conjugal ou não foram investigados ou não demonstraram associação (OLIVEIRA et al., 2012, LOYOLA FILHO et al., 2002).

A principal indicação para o consumo de medicamentos em automedicação é apontada como sugestão de terceiros, em segundo lugar fica o uso de prescrições médicas emitidas em consultas anteriores (ARRAIS, 1997, FRANCO; RANGEL; MELLA JUNIOR, 2009). Já Vitor et al. (2008) verificou que a maior parte dos que consomem medicamentos

em automedicação (53,77%) é influenciada por pais e familiares, sendo que fazer uso de receitas antigas ou ser influenciado por meios de comunicação ou terapeutas alternativos faz parte da minoria.

## Principais riscos da automedicação analgésica

Nesse tópico iremos abordar os principais riscos relacionados aos medicamentos analgésicos. Principalmente aqueles chamados de “analgésicos comuns”, que são vendidos sem necessidade de prescrição médica, mais utilizados pela população leiga em automedicação.

Os potenciais riscos de se automedicar são: autodiagnóstico incorreto, escolha incorreta de terapia, incapacidade de reconhecer os riscos farmacológicos especiais e graves, não reconhecimento de contraindicações, interações e reações adversas, dosagem inadequada, uso excessivamente prolongado e, por fim, o risco de dependência e abuso (BENNADI; DARSHANA, 2013). Dentre os principais efeitos indesejados estão agravos e mascaramento de doenças, resistência bacteriana, reações de hipersensibilidade, dependência, sangramento digestivo e aumento do risco de desenvolver certos tipos de neoplasias (VILARINO, 1998). O alto risco de interações medicamentosas também é um sério problema que pode acarretar em um perigoso aumento dos efeitos colaterais causado pelo efeito aditivo entre drogas ou uma falha da droga, podendo resultar em agravamento da doença que estava sendo tratada (RAICH; ABATE; DUNSWORTH, 1997).

Os anti-inflamatórios não esteroides (AINES) são medicamentos muito utilizados para tratar dor aguda ou crônica devido suas propriedades analgésicas. No entanto, existe uma séria preocupação com problemas gastrointestinais, cardiovasculares e toxicidade renal. Um estudo realizado por Odom (2014) descobriu uma relação linear contínua entre a dose de diclofenaco e o risco de sérios eventos gastroin-

testinais ou cardiovasculares, ou seja, o risco desses eventos aumenta proporcionalmente com o aumento da dose do medicamento.

Estudos com a Aspirina, o ácido acetilsalicílico (AAS), sugerem evidências de que ela afeta o trato gastrointestinal. De acordo com Smecuolet al. (2009), o uso a curto prazo de uma dose baixa de Aspirina está associado com um risco maior de danos à mucosa intestinal, incluindo erosões e úlceras. Em uma coorte de base populacional, o uso de aspirina também foi significativamente associada com um risco aumentado de graves episódios de sangramentos gastrointestinais e cerebrais (DE BERARDIS et al., 2012).

A dipirona por sua vez, está relacionada a um risco aumentado para agranulocitose (HEDENMALM; SPIGSET, 2002), uma doença aguda do sangue caracterizada pela falta ou acentuada redução de leucócitos granulócitos, as principais células de defesa contra as infecções. Esse medicamento também é associado a outras alterações celulares do sangue (HEDENMALM; SPIGSET, 2002) e em overdose, está relacionada a uma toxicidade leve, principalmente gastrointestinal (BENTUR; COHEN, 2004).

O uso incorreto de medicamentos em automedicação também acarreta em gastos e perdas para o sistema de saúde. No ano de 2013, das internações hospitalares devido a reações adversas a drogas 17,6% foram devido a automedicação e destes 19,1% foram causados pela ingestão de analgésicos sem prescrição (ASSERAY, 2013).

Vale ressaltar que a população leiga muitas vezes negligencia as reações adversas e interações das drogas. Conforme Bongardet al. (2002), que estudaram a percepção de risco adverso de drogas comparando profissionais da saúde e não profissionais da saúde, observaram que a menor percepção de efeitos adversos da droga foi pelos não profissionais da saúde. Desse modo, a população não profissional da saúde necessita de melhores informações e conhecimento.

## Conclusão

Entende-se que a automedicação é um fenômeno prevalente e crescente ao redor de todo mundo, com significativa importância no Brasil visto a facilidade de acesso a uma enorme gama de medicamentos. É mais frequente entre mulheres e pessoas mais jovens e a razão da automedicação é geralmente ligada a sintomas simples como dor e febre, tendo a cefaleia como principal queixa. A dipirona é identificado como o analgésico preferido, e o paracetamol em segundo lugar. Alguns fatores socioeconômicos e de estilo de vida também podem contribuir para a automedicação.

Diante do exposto, também são notáveis os inúmeros riscos que a automedicação incorreta pode acarretar, exacerbando-se a necessidade do desenvolvimento de futuras políticas públicas que tenham como objetivo o esclarecimento e orientação da população leiga sobre automedicação. Essas poderiam fazer esclarecimentos voltados principalmente a mulheres e jovens e com atenção especial para os riscos da dipirona e do paracetamol, que são os analgésicos mais utilizados. Também seriam importantes as orientações sobre a ingestão de medicamentos diante de quadros de dor e febre, principalmente a cefaleia, alertando para possíveis sinais e sintomas de alerta em que um médico deve ser consultado.

## Referências

ARRAIS, Paulo Sérgio D. et al. Perfil da automedicação no Brasil. **Rev. Saúde Pública**, São Paulo, v. 31, n. 1, Fev. 1997.

ASSERAY, Nathalie et al. Frequency and Severity of Adverse Drug Reactions due to Self-Medication: A Cross-Sectional Multicentre Survey in Emergency Departments.

**Drug Safety: An International Journal of Medical Toxicology and Drug Experience** 36 (12): 1159–68, 2013.

- BALAMURUGAN, E.; GANESH, K. Prevalence and Pattern of Self Medication use in coastal regions of South India. **BJMP**, 4(3):a428, 2011.
- BENTUR, Y.; COHEN, O. Dipyron overdose. **J ToxicolClinToxicol**.42(3):261-5, 2004.
- BONGARD, V. et al. Perception of the Risk of Adverse Drug Reactions: Differences between Health Professionals and Non Health Professionals. **British Journal of Clinical Pharmacology**,54 (4): 433–36, 2002.
- BORTOLON, Paula Chagas et al. Análise do perfil de automedicação em mulheres idosas brasileiras. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 4, Ago. 2008.
- CARRASCO-GARRIDO, P. et al. Sex-differences on self-medication in Spain. **Pharmacoepidemiol Drug Saf**.19(12):1293-9, 2010.
- DE BERARDIS, G. et al. Association of aspirin use with major bleeding in patients with and without diabetes. **JAMA**, 307(21):2286-94, Jun. 2012.
- ETICHA, Tadele; MesfinKalkidan. Self-Medication Practices in Mekelle, Ethiopia. **PLoS ONE**, 9(5): e97464, 2014.
- FRANCO, I. S.; RANGEL, M. P.; MELLA JUNIOR, S. E. M. Avaliação da automedicação em universitários. **VI Encontro Internacional de Produção Científica Cesumar**, CESUMAR - Centro Universitário de Maringá, Maringá, Paraná, Brasil, Out. 2009.
- HEDENMALM, K.; SPIGSET, O. Agranulocytosis and other blood dyscrasias associated with dipyron (metamizole). **Eur J ClinPharmacol.**,58(4):265-74, Jul. 2002.
- KUMAR, N. et al. Perceptions and practices of self-medication among medical students in coastal South India. **PLoSOne**, vol. 8, n. 8, Ago. 2013.
- LOYOLA FILHO, Antônio Ignácio de et al. Prevalência e fatores associados à automedicação: resultados do projeto Bambuí. **Rev. Saúde Pública**, São Paulo, v. 36, n. 1, Fev. 2002.
- MARTINS, Ana Paula et al. Self-medication in a Portuguese urban population: a prevalence study. **Pharmacoepidemiol Drug Saf**.,11(5): 409–414, 2002.
- MEHUYS, E. et al. Self-medication of regular headache: a community pharmacy-based survey. **Eur J Neurol.**, 19(8):1093-9, 2012.
- ODOM, Dawn. Relationship between diclofenac dose and risk of gastrointestinal and cardiovascular events: meta-regression based on two systematic literature reviews. **Clinical Therapeutics**, 36(6):906-17, 2014.

OLIVEIRA, Marcelo Antunes de et al. Automedicação em idosos residentes em Campinas, São Paulo, Brasil: prevalência e fatores associados. *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 28, n. 2, Fev. 2012.

RAICH, C., ABATE, M., DUNSWORTH, T. Drug Interactions. **West Virginia University**, School of Pharmacy, Drug Information Center, 1997.

SCHMID, Bianca; BERNAL, Regina; SILVA, Nilza Nunes. Automedicação em adultos de baixa renda no município de São Paulo. **Rev. Saúde Pública**, São Paulo, v. 44, n. 6, Dez. 2010.

SMECUOL, Edgardo. Low-dose aspirin affects the small bowel mucosa: results of a pilot study with a multidimensional assessment. **ClinGastroenterolHepatol.**, 7(5):524-9, Maio 2009.

SOUZA, L. A. F. et al. Prevalência e caracterização da prática de automedicação para alívio da dor entre estudantes universitários de enfermagem. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, Ribeirão Preto, 19(2):245-251, Mar.-Abr. 2011.

STOSIC, Rodney et al. Responsible self-medication: perceived risks and benefits of over-the-counter analgesic use. **Int J PharmPract.**, 19(4):236-45, 2011.

VILARINO, Jorge F. et al. Perfil da automedicação em município do Sul do Brasil. **Rev. Saúde Pública**, São Paulo, v. 32, n. 1, Fev. 1998.

VITOR, Ricardo Sozoet al. Padrão de consumo de medicamentos sem prescrição médica na cidade de Porto Alegre, RS. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 13, supl. Abr. 2008.

WHO. **The role of the pharmacist in self-medication and self-care**. **Genebra**: WHO; 15p. [WHO/DAP/09.13], 1998.

AUTORAS DO ARTIGO

## **Carla Beatriz Kunzler Hosda**

Pedagoga, Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

## **Leandra Costa da Costa**

Licenciada em Educação Física, doutoranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

## **Priscila Fonseca Bulhões**

Pedagoga, mestranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

## **Soraia Napoleão Freitas**

Educadora Especial, Socióloga, professora Titular/Associada do Departamento de Educação Especial do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Pós Doutora pela FAGED/PUCRS.

## **Tatiane Negrini**

Educadora Especial. Doutoranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

# IDENTIFICAÇÃO E enriquecimento:

*Propostas para o desenvolvimento de projetos direcionados aos estudantes com altas habilidades/superdotação*

---

A PROPOSTA DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA PRESSUPÕE PENSAR A QUALIDADE do ensino que deve ser oferecida para todos os estudantes na escola regular, levando-se em consideração as dificuldades, diferenças e principalmente as potencialidades de cada um.

A educação das pessoas com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) vem sendo uma temática crescente nos debates e nas produções acadêmicas contemporâneas. Quando abordamos o tema da educação especial, não se pode esquecer que este grupo de sujeitos também faz parte deste campo e necessitam de orientação e atendimento educacional especializado.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva são definidas pessoas com AH/SD as que,

[...] demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. (BRASIL, 2008, p. 09).

Na descrição da política educacional salientam-se os comportamentos de AH/SD desses sujeitos os quais podem ser evidenciados de diferentes maneiras, conforme suas características específicas.

Entretanto, ainda são muitos os mitos que permeiam o imaginário das pessoas acerca do sujeito com AH/SD dificultando, portanto, sua identificação e consequentemente o enriquecimento de seus potenciais, de acordo com suas necessidades educacionais específicas.

Dessa forma, o presente artigo tem como objetivo discutir o processo de identificação do sujeito com Altas Habilidades/Superdotação no contexto escolar, bem como o enriquecimento, articulando o referencial teórico com as práticas desenvolvidas em projetos de pesquisa e extensão da Universidade Federal de Santa Maria, UFSM.

O projeto de pesquisa “Da Identificação a Orientação de Alunos Portadores de Altas Habilidades”, vinculado ao Grupo de Pesquisa CNPq Educação Especial: Interação e Inclusão Social - GPESP, da Universidade Federal de Santa Maria - Brasil, coordenado pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Soraia Napoleão Freitas, realiza diferentes etapas a fim de efetivar a identificação de estudantes com comportamentos de AH/SD, em escolas da rede pública da cidade de Santa Maria/RS.

Contudo, segundo Mettrau e Reis (2007), proporcionar um atendimento adequado às necessidades dos estudantes com AH/SD é tão importante quanto identificar seu comportamento superdotado. Sendo assim, o reconhecimento/identificação implica na aceitação e valorização de suas características peculiares, tanto pelas outras figuras sociais quanto pelo próprio estudante com AH/SD.

Nesse sentido, o projeto de extensão “Programa de Incentivo ao Talento: Valorizando Potenciais” (PIT), também desenvolvido pelo GPESP, se propõe a desenvolver ações que tenham como foco o desenvolvimento integral do estudante com comportamentos de altas habilidades/superdotação.

Para tanto, o PIT, desde 2003 oferta um atendimento de enriquecimento extracurricular aos estudantes identificados com AH/SD, tendo como fundamentação teórica para o trabalho com estes estudantes,

o Modelo de Enriquecimento Escolar (The Schoolwide Enrichment Model – SEM) (RENZULLI; REIS, 1985).

Todavia, sabe-se que não existe apenas um conceito de inteligência, assim como não existe apenas uma definição para as AH/SD, e dessa forma, cabe ressaltar que as discussões aqui desenvolvidas amparam-se nos pressupostos teóricos de autores cognitivistas, como Gardner (1983, 2000) e Renzulli (1986) os quais terão suas teorias apresentadas em interlocução com as práticas realizadas nos projetos de pesquisa e extensão supracitados.

Este artigo trata-se de um estudo de cunho qualitativo, definindo-se como um estudo bibliográfico sobre os temas propostos, e descritivos, já que apresenta informações relevantes que caracterizam os referidos projetos.

## As Teorias da Inteligência e suas diferentes perspectivas: de Alfred Binet a Howard Gardner

Conforme aponta Virgolim (2007), as pesquisas na área das habilidades intelectuais existem há mais de um século, com isso tornou-se evidente que a inteligência é mais fácil de ser medida do que definida. Além disso, cabe ressaltar que os pesquisadores atentam para o fato de que não há uma única definição para a inteligência.

Dessa forma, podem-se classificar segundo Pérez (2006) as teorias da inteligência, apenas para fins didáticos, em quatro grandes grupos, a saber: psicométricas, desenvolvimentistas, socioculturais e cognitivistas.

As teorias psicométricas, em síntese, defendem que a inteligência pode ser mensurada através de testes criados para esta finalidade, como os testes de QI (Quociente de Inteligência), utilizados até os dias de hoje. Dentro deste grande grupo podem-se diferenciar duas correntes distintas, as teorias monolíticas e as teorias fatoriais.

Os autores Galton, Simon, Binet, entre outros, defendiam as teorias monolíticas, compreendendo que a inteligência era única e inata. Autores como Spearman, Thurstone e Guilford defendiam as teorias fatoriais, já que para eles a inteligência incluía múltiplos fatores, que também poderiam ser avaliados com instrumentos de mensuração.

As teorias do segundo grande grupo, desenvolvimentistas, defendidas por Piaget, compreendia a inteligência como um processo de adaptação na busca pelo equilíbrio que se desenvolve ao longo de quatro etapas ou estágios, imutáveis na sua ordem, mas variáveis em sua duração, dependendo de alguns fatores orgânicos e/ou sociais.

Já as teorias socioculturais, representadas por Vygotsky, mesmo sem ter uma formulação específica para a conceituação da inteligência, partem das suas contribuições acerca do desenvolvimento dos processos psíquicos superiores, assim como os conceitos de zona de desenvolvimento real e zona de desenvolvimento proximal, importantes para a compreensão da inteligência.

Por fim, no que se refere às teorias cognitivistas, tem-se Sternberg e Gardner como seus principais representantes. Ambos criticam veementemente a mensuração estática, como a aplicação de testes de Quociente Intelectual como únicos instrumentos na avaliação de inteligência, ressaltando que se usados isoladamente, na identificação das AH/SD, podem excluir uma grande parcela deste público, pois tais instrumentos não consideram as diferenças sociais, econômicas e culturais dos ambientes em que são aplicados.

Segundo Sternberg, que elaborou a Teoria Triádica da Inteligência (STERNBERG, 1997), o comportamento inteligente engloba três fatores, que são: habilidades de processamento da informação, experiência com dada situação ou tarefa, e habilidade de moldar o próprio comportamento para adaptar-se às demandas do ambiente. Estes fatores correspondem ao que o autor denomina de inteligências: acadêmica, criativa e prática.

Gardner que discute sobre a Teoria das Inteligências Múltiplas (GARDNER, 1983, 2000), propõe uma abordagem multifatorial da inte-

ligência, postulando que existem diversas inteligências as quais não podem ser contabilizadas como em uma conta matemática, sendo que o pesquisador defende que as inteligências são potenciais que podem ser ativados ou não dependendo do ambiente em que o sujeito encontra-se. Ou seja: um ambiente (familiar, escolar e social) rico em oportunidades, instigante, desafiador e estimulante terá mais chances de desenvolver o potencial dos sujeitos evidenciando suas habilidades.

De acordo com Gardner, a inteligência é um potencial biopsicológico, podendo ser definida também como uma capacidade de resolver problemas ou criar produtos que sejam valorizados dentro de um ou mais contextos culturais. (GARDNER, 2000).

A Teoria das Inteligências Múltiplas, discutida pelo autor supracitado, trouxe significativas contribuições para a área da educação, em especial para a identificação/atendimento ao estudante com altas habilidades/superdotação, pois rompeu paradigmas a respeito do entendimento do potencial cognitivo, propondo uma visão mais ampla, realista e inclusiva acerca da inteligência.

Para Gardner (2000), as oito inteligências postuladas por ele têm a mesma importância, e devem ser identificadas, valorizadas e desenvolvidas, principalmente, no contexto escolar.

As inteligências estudadas por Gardner são: Musical; Linguística; Lógico-matemática; Espacial; Corporal-Cinestésica; Interpessoal e Intrapessoal e Naturalista. Mais tarde, o autor começou a desenvolver uma possível nona Inteligência, a saber: a Existencial.

Diante do que já fora exposto sobre a evolução do conceito de inteligência, cabe destacar que os projetos de pesquisa e extensão, já referenciados neste artigo, fundamentam-se nos estudos de Howard Gardner, pois se acredita que esta teoria é a que melhor dialoga com nossa prática, possibilitando uma identificação mais fidedigna e consequentemente um atendimento educacional de mais qualidade, com respeito aos mais diversos potenciais dos estudantes com AH/SD.

## A concepção de Altas Habilidades/ Superdotação pela teoria dos três anéis

Em sua Teoria dos Três Anéis, Renzulli (2004) concebe a superdotação como os comportamentos que resultam da interação entre habilidade acima da média, criatividade e envolvimento com a tarefa, representados por três anéis. Além destes, o autor considera em sua teoria a influência entre fatores ambientais e de personalidade que podem favorecer, ou não, o aparecimento da superdotação. Para Renzulli, este fenômeno se dá no espectro do desenvolvimento humano e pode ser entendido por meio dos comportamentos observáveis apresentados pelo indivíduo em uma determinada situação, quando o potencial é transformado em desempenho em uma área específica.

O termo “habilidade acima da média”, correspondente ao primeiro anel, é referido por Renzulli para designar dois tipos de habilidades, sejam gerais ou específicas, que deve ser interpretado como o domínio superior do potencial em alguma área específica. Desta forma, o termo se refere a pessoas que possuem a capacidade já desenvolvida ou o potencial para desenvolver habilidades em uma determinada área do desenvolvimento. Já a habilidade geral consiste na capacidade de processar informações e, também, de envolver-se no pensamento abstrato.

O segundo Anel corresponde ao termo “envolvimento com a tarefa” e diz respeito a um tipo de motivação refinada ou focalizada na tarefa em questão. Enquanto a motivação é normalmente definida sendo um processo geral de energia que desencadeia reações do organismo, o envolvimento com a tarefa se refere à energia exercida em um problema particular ou área específica de desempenho.

O terceiro Anel que caracteriza as pessoas com superdotação refere-se à “criatividade”. Embora seja um termo amplo e de difícil definição, por envolver inúmeras variações, a criatividade em geral envolve a originalidade pelo caráter de inovação e a efetividade pela utilidade e possibilidade de aplicação. Dessa forma, um produto criativo deve servir para algum propósito, como resolver um problema e

também pode ser reconhecido e valorizado por dada cultura, em um determinado período histórico.

Renzulli (2004) afirma que os comportamentos de superdotação podem ser desenvolvidos em “certas pessoas em alguns momentos de sua vida”, e não em todas as pessoas e nem em todos os momentos, o que implica em uma visão situacional da superdotação.

Segundo o autor, as habilidades superiores podem ser divididas em duas amplas categorias distintas: a superdotação escolar e a superdotação criativo-produtiva.

A superdotação escolar é, normalmente, o tipo de superdotação que pode ser facilmente identificada pelos testes de QI, de forma que os estudantes com este tipo de superdotação tendem também a obter boas notas na escola. A ênfase neste tipo de habilidade escolar recai sobre os processos de aprendizagem dedutiva, treinamento estruturado nos processos de pensamento, e aquisição, estoque e recuperação da informação.

Todavia, a superdotação criativo-produtiva implica no desenvolvimento de materiais e produtos originais e neste tipo de superdotação a ênfase é colocada no uso e aplicação da informação, conteúdo, e processos de pensamento de forma integrada, indutiva, e orientada para os problemas reais. Este tipo de superdotação pode não ser identificada por testes psicométricos, como os de QI, pois estes sujeitos tendem a ter um pensamento imaginativo e necessitam fazer uma análise mais demorada e aprofundada das questões.

Assim, é importante conhecer estas discussões teóricas sobre a conceituação a respeito destes alunos, tendo em vista que se realize um processo de identificação adequado.

## O processo de identificação: reconhecendo estes sujeitos na escola

Para ser realizado o processo de identificação do sujeito com AH/SD é importante ter clareza a respeito da concepção de inteligência e

de AH/SD que subsidiará o estudo, para que as informações possam ser fidedignas, e por este motivo foram apresentados os referenciais teóricos de Gardner e Renzulli, os quais contribuem para esta discussão.

Conhecendo então quais são os principais comportamentos que podem ser observados nos estudantes com altas habilidades/superdotação, faz-se necessário organizar instrumentos que podem favorecer este processo, assim como os sujeitos envolvidos. Para tanto, o envolvimento dos professores é fundamental, uma vez que são estes que acompanham em grande parte do seu tempo escolar e podem observar indicadores em seus alunos. Além disso, estes profissionais convivem com o aluno em diferentes situações, portanto podem observar seu ritmo de aprendizagem, seus comportamentos, atividades preferidas, relações sociais, etc. (MORENO; COSTA; GALVÉZ, 1997).

Assim sendo, para fazer a indicação destes alunos com AH/SD os professores precisam ter conhecimentos básicos sobre o assunto, conhecendo como os comportamentos de superdotação podem se manifestar no cotidiano escolar, uma vez que assim possam observar mais atentamente seus alunos em sala de aula.

Além dos professores, podem ser envolvidos os familiares, os quais acompanham o sujeito em diferentes espaços e podem descrever fatos e informações do histórico de vida do estudante. De acordo com Moreno, Costa e Galvéz,

Las distintas investigaciones llevadas a cabo en el tema de la superdotación, y más concretamente en su identificación, resaltan el papel de los padres como fuente rica de información. Son los padres del niño superdotado los que mejor pueden conocer a éste e informarnos acerca de su desarrollo. (1997, p. 43).

Conforme mencionado, familiares e/ou responsáveis podem fornecer informações valiosas sobre o desenvolvimento do aluno, primeiras aprendizagens na infância, início de determinados comportamentos, entre outros aspectos. Assim, estes dados são muito importantes

no cruzamento com os relatos dos professores, procurando confirmar as informações sobre o estudante nos diversos ambientes.

Também é necessário considerar a relevância da participação dos colegas neste processo de identificação, pois algumas vezes existem informações que podem relatar que nem mesmo os professores tem conhecimento.

No projeto de pesquisa “Da Identificação a Orientação de Alunos Portadores de Altas Habilidades” são realizadas diversas etapas para que esta identificação aconteça nas escolas regulares, a partir do momento em que a escola e os professores mostram interesse e se dispõem a também colaborar no processo. Inicialmente são realizados encontros informativos com os professores das turmas que participarão do projeto, normalmente do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, nos quais se busca debater a respeito das habilidades destes estudantes e dos comportamentos que podem ser observados na escola.

Após este momento, que pode acontecer em mais de um encontro, são utilizados vários questionários sugeridos por Freitas e Pérez (2012), os quais envolvem a participação de professores, estudantes, colegas e familiares, sendo que neste processo há o cruzamento das informações passadas pelos grupos para a indicação de alunos com comportamentos com AH/SD.

Os professores fazem inicialmente o preenchimento da “Lista de Verificação de Identificação de Indicadores de Altas habilidades/superdotação” (LIVIAHSD), onde indicam, a partir de uma lista de 25 questões, alunos das suas turmas que se destacam em tais itens. Sendo analisado este instrumento, os professores preenchem um “Questionário para identificação de indicadores de altas habilidades/superdotação – professores” (QIIAHSD – Pr), no qual foca-se o olhar mais atento a cada um dos alunos que foram indicados. Também há a participação dos responsáveis, sendo que após as primeiras análises das indicações dos professores, os responsáveis são chamados a participar do processo de identificação, preenchendo o “Questionário para identificação de indicadores de altas habilidades/superdota-

ção – Responsáveis” (QIIAHSR – R), além de autorizar a participação do aluno na pesquisa.

Posteriormente é utilizado nas salas de aula, diretamente com os alunos das turmas do ensino fundamental o “Questionário de Autonomia e nomeação pelos colegas”, no qual o próprio estudante marca algumas características pessoais, assim como os colegas da turma.

Todos os instrumentos supracitados são sugeridos por Freitas e Pérez (2012), seguindo o mesmo aporte teórico apresentado nesta discussão, a partir da verificação dos três anéis de Renzulli (2004), sendo que se acredita que com a análise destes instrumentos, que são preenchidos a partir da observação e informações de diversas pessoas, pode-se chegar a indicação de alunos com comportamentos de AH/SD. Além disso, há outros questionários que podem ser utilizados para complementar as informações indicadas, explorando mais especificamente algumas áreas de interesses.

Acredita-se que a identificação destes alunos com AH/SD favorece a organização de uma proposta educacional coerente às suas necessidades específicas, seja intra ou extracurricular, na sala de recursos multifuncional, em sala de aula ou em projetos. Nesta perspectiva, os alunos identificados neste processo de identificação, do referido projeto citado, são encaminhados ao PIT, no qual podem participar de uma proposta de enriquecimento.

*Se formos mais além, e quisermos pensar na qualidade de vida de todas as Pessoas com Altas Habilidades/Superdotação, chegou a hora de aprofundarmo-nos nas origens dessas crianças nas quais hoje já estamos pensando, ajudando seus pais, tios, avós, professores e demais adultos e idosos a identificá-las, reconhecê-las e valorizá-las como PAH/SD o mais cedo possível para que elas possam ter uma verdadeira educação ao longo de toda sua vida (FREITAS, PÉRES, 2012, p. 136).*

Com isso, evidencia-se que o reconhecimento dos potenciais destes alunos com AH/SD contribui na formação da sua identidade.

de, e na sua formação enquanto sujeito inserido em um mundo social mais amplo.

## O modelo triádico de enriquecimento e o programa de incentivo ao talento: valorizando potenciais (PIT)

Renzulli (1994) sugere encorajar os estudantes a participar de atividades investigativas que resultarão no desenvolvimento de um produto criativo. O autor implantou o Modelo Triádico de Enriquecimento, a fim de estimular os alunos a desenvolverem habilidades que os permitam ser produtores de conhecimento e não apenas consumidores.

Nesta perspectiva, o PIT adota o Modelo de Enriquecimento, proposto pelo pesquisador Joseph Renzulli (1985), no qual os interesses, estilos de aprendizagem, assim como as habilidades são aspectos importantes a serem considerados em grupos de atendimentos (ALENCAR & FLEITH, 2001). As atividades implementadas neste modelo compreendem atividades distintas daquelas comumente realizadas no âmbito da educação formal, estas correspondem a três tipos de atividades.

As atividades do Tipo I caracterizam-se por serem ações exploratórias gerais, que abrangem diversas áreas do conhecimento através de experiências que, normalmente, não são propiciadas pelo currículo escolar. As atividades do Tipo II são aquelas que apresentam diferentes métodos, técnicas e materiais diversos que venham a auxiliar na execução de diferentes tarefas que englobem os processos de pensamento, estímulo de habilidades e crescimento pessoal e social. As atividades do Tipo III são atividades que possibilitam investigações, experimentos, práticas de pesquisa e resolução de problemas que sejam levantados pelos alunos conforme suas áreas de interesse e habilidades pessoais.

Nesse sentido, para alcançar os objetivos propostos, o *Programa de Incentivo ao Talento: Valorizando Potenciais* realiza parceria com profissionais e/ou acadêmicos de diferentes áreas com o objetivo destes contribuírem nas propostas pedagógicas realizadas nos distintos Grupos de Interesses (GI) do projeto.

Desta forma, as atividades desenvolvidas no PIT são organizadas de modo que a cada semestre são ofertados em torno de três ou quatro Grupos de Interesse, sendo que estes são planejados a partir de indicações dos interesses observados nos estudantes. Os GI, portanto, são projetos pedagógicos que contam com o apoio de profissionais, acadêmicos ou até mesmo de outros projetos de Universidades para auxiliar no aprofundamento da área de conhecimento trabalhada no grupo. Guenther (2008), explica que:

O Grupo de Interesse é formado por crianças que demonstram, a juízo dos facilitadores, inclinação, interesse ou habilidade específica em uma área de conteúdo, ou irão se beneficiar pela participação no grupo ou exposição àquele tipo de assunto, área ou atividade. (GUENTHER, 2008, p.17).

Ao analisar as palavras da autora, evidencia-se a importância do trabalho coletivo, no qual os estudantes podem desenvolver-se em cooperação através das trocas de experiências em áreas afins. Dentre outros benefícios, destaca-se a heterogeneidade do grupo, que é composto por distintas faixas etárias, além disso, os estudantes são oriundos de diversas escolas trazendo consigo uma riqueza ainda maior pelas suas diferentes experiências escolares.

Nessa perspectiva, o PIT coordena ações, recursos e outras variáveis presentes no sistema de ensino e na comunidade, e coloca esse conjunto de fatores em ação integrada e consistente, assistindo o desenvolvimento de estudantes com comportamentos de altas habilidades/superdotação, visto que estes sujeitos possuem, conforme Sabatella:

[...] Necessidade de convivência criativa, atividades científicas, tecnológicas, artísticas, de lazer e esporte que congreguem grupos similares, devendo ser estimulado e motivado por programas adjuntos de enriquecimento, como projetos de pesquisa, visitas, viagens, colônias de férias, participação em programas comunitários. (2005, p.117).

O Modelo Triádico de Enriquecimento almeja, a longo prazo, trabalhar progressivamente as diversas habilidades e potenciais dos alunos, valorizar o trabalho criativo bem como desenvolvê-lo, auxiliar para que o jovem estudante de hoje torne-se, no futuro, um profissional auto realizado e capaz de criar ideias e/ou produtos inovadores e significativamente úteis para a resolução de problemas reais de seu meio social.

## Conclusão

Debater sobre a educação de estudantes com AH/SD nos conduz a refletir sobre quem são esses sujeitos e de que forma podemos proporcionar um atendimento adequado as suas necessidades educacionais.

Nesse sentido, percebemos a identificação como um processo decisivo para o atendimento desses sujeitos, pois os encaminhamentos para um programa de enriquecimento, bem como as mudanças nas práticas educacionais podem ser mais bem compreendidas quando esses estudantes são identificados.

Dessa forma, espera-se que os estudantes uma vez identificados pelo projeto de pesquisa “Da Identificação a Orientação de Alunos Portadores de Altas Habilidades” possam ter suas habilidades estimuladas através do projeto de extensão “Programa de Incentivo ao Talento: Valorizando Potenciais”, assim como ter a oportunidade de interagir com os seus pares de forma desafiadora e instigante.

Citamos Renzulli (2004) para enfatizar a importância dessas pesquisas na área das AH/SD, pois através da identificação dos estudan-

tes com AH/SD podemos “fornecer aos jovens oportunidades para um maior crescimento cognitivo e auto-realização, através do desenvolvimento e expressão de uma área de desempenho ou uma combinação delas, nas quais o potencial superior pode estar presente” (RENZULLI, 2004, p. 81).

Destacamos também a relevância dos investimentos nessa área, pois esses sujeitos pertencem a uma “reserva social de pessoas que ajudarão a solucionar os problemas da sociedade contemporânea, tornando-se produtores de conhecimento e arte e não apenas consumidores existentes” (RENZULLI, 2004, p. 81).

Portanto, o presente estudo não se estrutura somente no intuito de discutir os projetos de pesquisa e extensão da Universidade Federal de Santa Maria, direcionados aos estudantes com AH/SD no contexto escolar, mas também divulgar as características e especificidades desses estudantes que necessitam um trabalho direcionado tendo dessa forma, reconhecidos os seus direitos e garantias.

## Referências

ALENCAR, E.M.L.S; FLEITH, D.S. **Superdotados**: determinantes, educação e ajustamento. São Paulo: EPU, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008b. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes)>. Acesso em: 18 ago.2014.

FREITAS, Soraia Napoleão; PÉREZ, Susana Graciela Pérez B. **Altas habilidades/superdotação**: atendimento especializado. Marília: ABPEE, 2012. 2ª edição revista e ampliada.

GARDNER, H. **Inteligências Múltiplas**: a teoria na prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

\_\_\_\_\_. **Estruturas da mente**: a teoria das Inteligências Múltiplas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

- \_\_\_\_\_. **Inteligência:** um conceito reformulado. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.
- GUENTHER, Z. C. **Capacidade e Talentos:** um conceito de Inclusão. Petrópolis: Vozes, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Coleção “Debutante” – CEDET – 15 anos.** Volume 1: Referencial e Bases Teóricas. Lavras: Centro para o desenvolvimento do Potencial e Talento – CEDET, 2008.
- MORENO, Faustina Martínez; COSTA, Juan Luis Castejón; GALVÉZ, Ana Galindo. Padres, compañeros y profesores como fuente de información en la identificación del superdotado. In: SÁNCHEZ, María Dolores Prieto (coordinadora). **Identificación, evaluación y atención a la diversidad del superdotado.** Málaga: Ediciones Aljibe, 1997. p. 41-58
- PÉREZ, Susana Graciela Pérez B. Sobre perguntas e conceitos. In: FREITAS, Soraia Napoleão (Org.). **Altas Habilidades/Superdotação:** a ousadia de rever conceitos e práticas. Santa Maria: UFSM, 2006. p. 37-59.
- SABATELLA, M. L.P. **Talento e superdotação:** problema ou solução? Curitiba: IBPEX, 2005.
- STERNBERG, R.J. **Successful Intelligence.** How practical and creative intelligence determine success in life. New Cork: First Pluma Printing, 1997.
- RENZULLI, J. **Systems and Models for developing programs for Gifted and Talented.** Mansfield Center. C. T. Creative Learnig Press, 1994.
- \_\_\_\_\_. O que é essa coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. In: STOBAUS, C.D.; MOSQUERA, J.J.M. (Org.). **Educação.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 75-131.
- VIRGOLIM, Angela. Altas Habilidades e desenvolvimento intelectual. In: FLEITH, Denise de Souza; ALENCAR, Eunice Soriano de (Org.). **Desenvolvimento de talentos e Altas Habilidades: Orientação a pais e professores.** Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 25-40.

AUTORA DO ARTIGO

**Camyla Antonioli**

Educadora Especial, Especialista em  
Gestão Educacional, mestranda em  
Educação do Programa de Pós-Gra-  
duação em Educação do Centro de  
Educação, Universidade Federal de  
Santa Maria (UFSM).

# Pessoas com altas *HABILIDADES/* **SUPERDOTAÇÃO** NO ENSINO SUPERIOR

---

O ESTUDO TEM COMO TEMA AS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO (AH/SD), e realiza discussões e reflexões que possibilitam um melhor entendimento sobre a pessoa com AH/SD e a visibilidade desta no ensino superior. Como conceito operacional deste estudo, o termo AH/SD presente na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) faz menção a alunos que,

[...] demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. (BRASIL, 2008, p.9).

Na atualidade, estão matriculados na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) 29. 709 alunos. Considerando os 3 a 5% estabelecidos como prevalência desta população pela Organização Mundial da Saúde, considerando ainda que essa é uma estimativa

conservadora, teríamos em torno de 891 a 1.485 alunos com AH/SD na universidade.

O que acontece muitas vezes é que a pessoa ingressa no ensino superior sem ter passado por um processo de identificação, fato comum também na educação básica e ensino médio. No que tange o aspecto identificação de pessoas com AH/SD muitos tabus, mitos e concepções errôneas precisam ser repensadas, pois da forma como acontecem dificultam o processo de identificação.

Na vida adulta, as pessoas com AH/SD também dispõem de capacidades, potencialidades e recursos que facilitam sua adaptação ao meio. Porém, devemos levar em conta a importância das relações com o entorno, no qual as pessoas se desenvolvem, favorecendo (ou não) o seu desenvolvimento global (MOSQUEIRA, STOBÄUS, FREITAS, 2013, p. 404). O tema AH/SD no ensino superior vem tomando visibilidade na Educação, a importância deste acontecimento é assentada na preservação dos direitos da pessoa com AH/SD e na compressão que mitos e percepções equivocadas precisam ser (re)pensadas.

## Metodologia

Esta pesquisa é apoiada no método qualitativo, segundo Minayo (2004), a pesquisa qualitativa se preocupa com a realidade não quantificável e para isso trabalha com significados, valores, atitudes, aspirações e crenças. Neste olhar, a metodologia qualitativa incorpora o significado e a intencionalidade como inerentes aos atos, às relações e às estruturas sociais.

O objetivo como elemento importante para condução da pesquisa, hora é apresentado como: conhecer percepções equivocadas (mitos) presentes na literatura sobre AH/SD e compreender a influência destes na identificação e atendimento a pessoa com AH/SD no ensino superior.

Conduzindo esta investigação, a pesquisa exploratória é tomada como veículo. O estudo bibliográfico entra nesta perspectiva, onde se

busca proporcionar maior familiaridade com o problema com vistas a torná-lo explícito ou a construir hipóteses. A bibliografia base é constituída por pesquisas de autores “clássicos” no campo das AH/SD: Winner (1998) e Extremiana (2004), sendo também tomada como fonte a pesquisa no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Compreendendo que a análise das obras elencadas para estudo nessa pesquisa, são abraçadas pelo método qualitativo. A pretensão é compreender a riqueza de significados existentes na vida individual e coletiva que compõem a realidade social da pessoa com AH/SD.

## Pessoas com Altas Habilidades/ Superdotação no ensino superior

Interessante observar que nas produções sobre o tema das AH/SD, comumente estas vêm acompanhadas de esclarecimentos sobre a identificação de pessoas com AH/SD. Ponto importante e diretamente ligado a identificação, é a vinculação de discussões sobre mitos referentes ao fenômeno da superdotação e aos esclarecimentos sobre concepções equivocadas sobre o tema. O tema Superdotação não é atual, segundo Extremiana (2004), ele sempre existiu ao longo da história da humanidade, o diferencial aponta ao tratamento e a valorização que este fenômeno tem recebido pelo senso comum, construído por crenças sociais e educacionais estereotipadas em torno da pessoa e seus comportamentos.

As estereotipias tomaram formas de crenças sociais, para Extremiana (2004, p. 115), algumas delas estão diretamente relacionadas ao “termo em si”, a falta de uma unicidade sobre o conceito e a pouca clareza, gera distorções sobre este fenômeno. O “desconhecimento de suas características”, é outro fator apresentado pela autora supracitada, ainda há pouco conhecimento sobre as características desta pessoa.

A confusão entre nomenclaturas é outro fator que gera confusões. A terminologia AH/SD, algumas vezes é confundida com talento, genialidade, precocidade, excepcionalidade, dentre outros. Segundo Extremiana (2004, p. 115) existem também as vítimas de atitude de rechaço e prevenção, sendo referido equivocadamente como “super-homem”, uma pessoa com “poderes especiais”.

Contribuições, em pesquisas científicas, importantes foram realizadas por Winner (1998), Extremiana (2004) e Pérez (2004), enfatizando o quanto o conhecimento do senso comum sobre o significado das AH/SD tem sido um dos fatores que inibem a identificação e o atendimento destas pessoas. Espaços como a família, as instituições de ensino são influenciadas por essas perceptivas equivocadas, oriundas de imagens estereotipadas e fundamentadas pelo senso comum.

Mitos também encobrem à problemática das AH/SD no ensino superior. Sendo que estas relações estão presentes em um tímido leque de pesquisas. Sobre este fator compreendemos que tratasse de uma problemática nova de investigação nos campos acadêmicos e sociais. Com base em uma busca no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), é possível encontrar pesquisas (MATOS, 2011; COSTA, 2012; CIANCA, 2012) que apresentam as relações entre pessoas com AH/SD e ensino superior. Sendo importante destacar que inicialmente estas apresentam esclarecimentos sobre as AH/SD: do acadêmico idoso no ensino superior (COSTA, 2012), a identificação no ensino superior (MATOS, 2011) e as percepções de professores universitários (CIANCA, 2012).

Compreender que ao falarmos de ensino superior e identificação de acadêmicos com AH/SD, é importante que os professores universitários saibam como é o perfil da pessoa com AH/SD jovem e/ou adulta (PÉREZ, 2008; ARANTES, 2011; ANA, 2012). Para tal, percepções estereotipadas e crenças sociais precisam ser questionadas e (re)pensadas. Importante compreender que a identificação, orientada por olhares equivocados, fica pautada em conhecimentos empíricos e informais, sem focar as características de AH/SD, nas necessidades específicas de

enriquecimento curricular e atendimento educacional especializado que as pessoas com AH/SD demandam (MATOS, 2011; CIANCA, 2012).

## Resultados e discussão

“Os superdotados se sobressaem em todas as áreas do desenvolvimento humano”, esse é um dos mitos que mais se evidenciam na área da educação, de acordo com Extremiana (2004, p.116). Pesquisas têm mostrado que é possível identificar a AH/SD em alunos considerados como fracassados pelos seus professores, por não apresentarem os comportamentos esperados pela instituição de ensino e grupo social onde está inserido. Esse mito remete a atenção que o professor tem para com a sua turma de alunos e de certa forma uma sensibilidade para observar e compreender as individualidades e expressões no desempenho acadêmico.

As pesquisas de Winner (1998) apontam percepções comumente observadas nas relações de reconhecimento e de atendimento às pessoas com AH/SD, expressos como mitos que por consequência dificultam essas ações. Nas dissertações de Matos (2011), Costa (2012) e Cianca (2012), encontramos referência a autora Winner (1998) quando mencionados os mitos: superdotação global; quociente de inteligência excepcional; biologia, ambiente e;superdotação como sinônimo de sucesso acadêmico e profissional.

O mito “superdotação global” expressa à existência de um superdotado que é exímio acadêmico em todas as áreas do currículo escolar. Talentosos, porém não são considerados superdotados, somente aqueles que obtêm bons resultados acadêmicos. As pessoas que manifestam alta capacidade em música e artes são talentosas. Este mito pode embasar a visão no momento da identificação de pessoas com AH/SD no ensino superior, levando erroneamente a visão de que certos campos do conhecimento possuem incidência de acadêmicos com AH/SD e outros campos não.

O “quociente de inteligência excepcional” é abordado no mito onde são superdotados aqueles que têm um QI elevado. Se assim fosse, pessoas de QI baixo não poderiam alcançar níveis inusitados em algum domínio formal como xadrez, piano dentre outros. Comumente, a ideia do QI superior é vista como sinônimo de superdotação (PÉREZ, 2003, 2009; WINNER, 1998), o que dificulta a compreensão do conceito mais abrangente que envolve as diversas habilidades e inteligências, conforme defendido por Gardner (1995) e embutido no conceito do Ministério da Educação.

Sobre o mito da “biologia e ambiente” Winner (1998) e outros ponderam sobre a importante discussão que acontece entre os teóricos da psicologia sobre a origem das AH/SD, se é inata ou adquirida, e apontam que a carga genética, assim como a necessidade de um bom ambiente que dê conta do desenvolvimento desse potencial, são igualmente importantes.

No que tange o mito “superdotação como sinônimo de sucesso acadêmico e profissional” Winner (1998) ao tratar desse mito, explica que o engano está em considerar que pessoas com AH/SD se tornam adultos eminentes, com trajetórias e papéis desenvolvidos na sociedade, necessariamente com sucesso.

Winner (1998) descreve o mito da expectativa de sucesso vinculada as pessoas com AH/SD. Pensando no estudante universitário, que está em formação para, a seguir, aplicá-la no campo de trabalho, dentro de quatro ou cinco anos, em média, esta pessoa será um profissional e o desempenho pode não corresponder às expectativas, gerando, assim, sentimentos e até julgamentos negativos quanto a sua competência.

Os mitos hora apresentados são instigantes, Winner (1998) descreve muitos outros, no entanto a seleção elencou estes por serem evidenciados e frequentes nas dissertações de Matos (2011), Costa (2012) e Cianca (2012). Importante destacar outro mito, que não foi apresentado por Ellen Winner, mas encontra-se presente nas dissertações analisadas. O mito da “baixa incidência de superdotados no ensino superior”.

A literatura aponta, conforme os estudos apresentados por De-  
lou (2001), que, conforme os registros da Organização Mundial da  
Saúde, 3% a 5% da população apresentam características de AH/SD, e,  
conforme registrado no início deste trabalho. Esse mito está imbrica-  
do em todos os outros anteriormente apresentados, pois envolvem  
elementos muito particulares sobre o que é compreendido por AH/SD,  
seja isso por uma pessoa e/ou um grupo social.

## Conclusão

Para que a pessoa com AH/SD possa ser identificada e atendida  
pela instituição de ensino em suas reais necessidades, é de suma im-  
portância encontrar mecanismos técnicos e científicos que rompam e  
desmistifiquem as percepções errôneas, sobre ela. Portanto, a clareza  
da concepção das AH/SD e o conhecimento das suas características,  
fundamentado no princípio da diversidade humana, oferecerá uma  
fonte de respeito pela singularidade e desenvolvimento desta pessoa.

Os mitos representam ideias errôneas que permeiam o imaginá-  
rio do senso comum. Estão presentes de uma forma ou de outra, con-  
tribuindo para a permanência de conceitos estereotipados a respeito  
das pessoas com AH/SD. Quando falamos de ensino superior, logo é  
pensando no acadêmico com AH/SD que chega à universidade sem ter  
sido identificado na educação básica. Nesse aspecto, a compreensão é  
de que no ensino superior possam existir espaços de esclarecimento e  
orientações principalmente aos docentes para que estes sejam capa-  
zes de identificar e atender os acadêmicos com AH/SD. Sendo que estes  
podem ser também atendidos em programas específicos. Estas ações,  
quando realizadas contribuem para minimização de transtornos de-  
correntes da sua insatisfação com o curso escolhido, por exemplo.

Importante destacar que são poucas as pesquisas que falam  
sobre a pessoa com AH/SD no ensino superior, a literatura mostra-se  
mais ampla sobre a identificação e atendimento de criança e adoles-

cente. Os alunos com AH/SD fazem parte do público alvo da educação especial e, por isso, voltamos para a questão da educação inclusiva, cujo discurso esteve e ainda está presente em todos os níveis de ensino.

É importante que o professor conheça mais sobre o tema AH/SD, pois entendemos que a concepção que se tem pode ser determinante para identificação e para a organização de estratégias pedagógicas que atendam a demanda para aprendizagem desse alunado. Desta forma, o aumento de pesquisas nesta área, potencializa o conhecimento e contribuições para que os mitos sejam desenraizados deste campo. Os mitos mais evidenciados nas pesquisas analisadas foram: superdotação global, quociente de inteligência excepcional, biologia e ambiente, superdotação como sinônimo de sucesso acadêmico e profissional e o mito referente a há baixa incidência de superdotados no ensino superior.

Importante compreender que existe uma imperiosa necessidade de que o professor universitário seja conhecedor, não só da sua área de atuação, mas também sobre o desenvolvimento humano, sobre as peculiaridades e diversidades dos comportamentos, bem como sobre as necessidades de aprendizagem específicas do público-alvo da educação especial, dentre eles, as pessoas com AH/SD.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Banco de teses**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/servicos/bancoteses.html>>. Acesso em: 13 jun. 2014.

DELOU, C. M. C. Sucesso e fracasso escolar de alunos considerados superdotados: um estudo sobre a trajetória escolar de alunos que receberam atendimento em salas de recursos de escolas da rede pública de ensino. **Tese** (Doutorado em Educação: História e Filosofia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2001.

- EXTREMIANA, A. A. **Niños superdotados**. Madrid: Ediciones Pirámide, 2004.
- GARDNER, H. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artmed, 1995.
- PÉREZ, S. G. P. B. Mitos e crenças sobre as pessoas com altas habilidades: alguns aspectos que dificultam o seu atendimento. **Cadernos de Educação Especial**, Santa Maria, v. 2, n. 22, 2003.
- \_\_\_\_\_. Ser ou não ser, eis a questão: o processo de construção da identidade na pessoa com altas habilidades/superdotação adulta. **Tese** (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Porto Alegre, Porto Alegre, 2008.
- \_\_\_\_\_. Gasparzinho vai à Escola: um estudo sobre as características do aluno com altas habilidades produtivo-criativo. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Porto Alegre, Porto Alegre, 2004.
- WINNER, E. **Crianças superdotadas: mitos e realidade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- MOSQUEIRA, J. J. M.; STOBÄUS, C. D.; FREITAS, S. N. Altas habilidades/superdotação: abordagem ao longo da vida. **Revista Educação Especial**, v. 26, n. 46, Santa Maria, 2013. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em: 13 jun. 2014.
- MATOS, D. M. O professor universitário frente às estratégias de identificação e atendimento ao aluno com altas habilidades/superdotação. **Mestrado** (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Paraná, 2011.
- COSTA, L. C. Acadêmico Idoso no Ensino Superior: características de altas habilidades/superdotação? **Mestrado** (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.
- CIANCA, F. S. C. A Percepção dos Coordenadores de Licenciaturas da UEL sobre Altas Habilidades/Superdotação. **Mestrado** (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.
- ARANTES, D. R. B. Uma Investigação sobre Pessoas com Altas Habilidades/Superdotação: dialogando com Marion Milner. **Mestrado** (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.
- ANA, L. A. S. Permissão para ser o que se é: um estudo sobre altas habilidades/superdotação. **Mestrado** (Mestrado em Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

AUTORA DO ARTIGO

**Franciele Xhabiaras Grapiglia**

Pedagoga, Psicopedagoga no Ânima  
- Núcleo de Apoio à Aprendizagem na  
Educação Universidade Federal de  
Santa Maria (UFSM).

# A IMPORTÂNCIA do *jogo* para a APRENDIZAGEM

---

A SOCIEDADE ATUAL É CERCADA POR INÚMERAS ATRIBUIÇÕES EM todos os sentidos. Vive-se uma época em que as novas tecnologias prevalecem e dominam o mundo, o que muitas vezes, faz com que a busca por esses recursos seja cada vez maior por todos. Independente das classes sociais, todos são atingidos por este fato, tanto de forma positiva ou negativa.

Conseqüentemente, a educação também sofre influências dos avanços tecnológicos e, tornar-se tão atraente, estimulante e, sobretudo competente na mesma proporção que tais recursos, não é tarefa simples. Acredita-se que um dos empassos para a real aprendizagem propriamente dita, está na maneira de ensinar e, repercute na maneira de aprender.

Diversos autores apontam a importância da ludicidade para a aprendizagem ser eficiente e para isso, o uso dos jogos se faz presente e necessário, pois são excelentes recursos que, se utilizados com objetivos corretos e claros, poderão desenvolver diversos contextos de forma prazerosa e lúdica. O que antes era “tentativa de aprendizagem”

sem atrativo, sem ludicidade, sem participação e envolvimento de quem estava aprendendo, acabava não gerando aprendizagem alguma, só mera reprodução de saberes.

O jogo favorece a dinamicidade, situações problematizadoras que requerem a busca por diferentes estratégias para chegar à solução. Ainda instiga o aluno a interagir com os demais. Segundo Vygotsky (1998), a interação favorece a construção da aprendizagem, portanto, se faz necessário oportunizar essa interação em aula, pois, dessa forma, um poderá aprender com o outro, conhecendo-se, recriando descobertas e trocando conhecimentos.

O desenvolvimento é um processo contínuo que, para Piaget (1976), acontece em estágios, e que todos passam por estes estágios. Piaget (1976) diz que a atividade lúdica, o brincar é o “berço obrigatório”, ou seja, a base das atividades intelectuais da criança. Estas atividades não são consideradas apenas formas de distração ou entretenimento para gastar a energia das crianças, mas meios fundamentais que além de contribuir, enriquecem o desenvolvimento intelectual.

Piaget (1976) afirma:

O jogo é portanto, sob as suas duas formas essenciais de exercício sensório-motor e de simbolismo, uma assimilação da real à atividade própria, fornecendo a esta seu alimento necessário e transformando o real em função das necessidades múltiplas do eu. Por isso, os métodos ativos de educação das crianças exigem todos que se forneça às crianças um material conveniente, a fim de que, jogando, elas cheguem a assimilar as realidades intelectuais que, sem isso, permanecem exteriores à inteligência infantil. (PIAGET, 1976, p.160).

É necessário que o professor compreenda e valorize o brincar e simultaneamente o jogo durante o processo de aprendizagem, contudo, com responsabilidade e objetivos previamente estabelecidos, pois há quem distorça essa concepção, acreditando que por isso não precisa mais haver planejamento e comprometimento pelo professor, pois o aluno só “brinca”. É neste caso que está o problema, pois a relação

entre o desenvolvimento, o brincar/jogar e a mediação do educador são princípios básicos para a construção de novas aprendizagens. As atividades lúdicas podem ser o melhor caminho de interação entre os adultos e as crianças e entre as crianças entre si para gerar novas formas de desenvolvimento e de reconstrução de conhecimento.

## Jogo: recurso para a aprendizagem significativa

O jogo é um recurso riquíssimo que podemos usar em benefício da criança em inúmeras situações que vão desde coisas simples como aprender a respeito da natureza, ou contextos diversificados como lógico-matemáticos, linguísticos, motores ou até mesmo os relacionamentos entre pessoas. Jogar também serve como recurso às situações frustrantes de vontades ou desejos insatisfeitos.

Se pararmos para pensar, refletir em nossa própria bagagem escolar, traremos ao longo de nossa memória algumas aulas mais marcantes e significativas. Certamente grande parte destas que nos marcaram, de uma forma ou outra, o lúdico se fez presente e, portanto despertou maior interesse e envolvimento, o que resultou em uma aprendizagem prazerosa e significativa, fazendo diferença em nossa trajetória escolar e, portanto, fato inesquecível. Para Santos (2009) existem sete atitudes que, se colocadas em prática, o professor estará promovendo a aprendizagem significativa. São elas: dar sentido ao conteúdo, pois toda aprendizagem precisa ter significado; especificar, pois o educando precisa perceber as características específicas do que está sendo estudado; compreender, para que o conhecimento possa ser utilizado em diversos conceitos; definir, no sentido de incentivar os alunos a definirem conceitos com suas próprias palavras; argumentar, para que o aluno faça relações entre os conceitos por meio de textos e outros métodos; discutir, proporcionando ao aluno raciocinar pela argumentação; e levar para a vida, permitindo que haja transformação pela aprendizagem, ou seja, a aprendizagem significativa fazendo intervenção na realidade. O estu-

dioso ainda afirma que o papel do professor é principalmente desafiar conceitos já aprendidos para que o aluno reconstrua tais conceitos de forma ampla e consistente. Para isso, o professor também é desafiado quanto ao planejamento, pois é preciso propor uma aula criativa, atrativa e estimuladora. Enfim, uma aula significativa.

Obviamente, com tantos estímulos externos, o aluno de hoje não se contenta mais (nem deveria) com aulas tradicionais, sem atrativos nas quais ele deve reter o conhecimento transmitido pelo professor sem interagir com questionamentos próprios. Até porque, como resalta Bossa (2000), a aprendizagem deve ser um processo natural, espontâneo e prazeroso.

O aluno atual cobra, questiona, indaga. Quer entender a importância do conteúdo para a sua vida e, se não tiver, não vê motivos para aprender e não aprende. Já não basta “dar aula”. Santos (2009) enfatiza que o professor não dá aula nenhuma porque não há aula para dar. Isso não existe. A aula deve ser construída com o aluno. Ou seja, não há mais espaço para um ensino de reprodução de saberes e sim, a reelaboração individual de cada ser.

Para Santos (2009, p. 73),

O modelo de aprendizagem que embasa as necessidades de nosso tempo não é mais o modelo tradicional que acredita que o aluno deve receber informações prontas e ter, como única tarefa, repeti-las na íntegra. A promoção da aprendizagem significativa se fundamenta num modelo dinâmico, no qual o aluno é levado em conta, com todos os seus saberes e interconexões mentais. A verdadeira aprendizagem se dá quando o aluno (re)constrói o conhecimento e forma conceitos sólidos sobre o mundo, o que vai possibilitar-lhe agir e reagir diante da realidade. Cremos, com convicção e com respaldo do mundo que nos cerca, que não há mais espaço para a repetição automática, para a falta de contextualização e para a aprendizagem que não seja significativa.

Então, o aluno aprende quando consegue ver sentido naquilo que está aprendendo. Quando consegue fazer relações, conexões com seus

próprios conhecimentos prévios anteriores. Aí, então a aprendizagem realmente acontece.

Fala-se tanto de aprendizagem, mas o que é mesmo aprender? Qual o significado disso? Quem aprende, aprende o quê? Para Santos (2009), aprender é o mais importante instrumento de sobrevivência, pois a aprendizagem é imposta desde os primeiros instantes de vida, uma vez que se precisa, inclusive, aprender a respirar. Aprender também é resultado de esforço, empenho, de busca de uma solução, de uma resposta que satisfaça e re-equilibre o ser. Se não for assim, será apenas uma aprendizagem superficial, e não significativa.

Conforme Santos (2009), a aprendizagem superficial ainda prevalece em instituições que favorecem a dependência, excesso de trabalho e falta de tempo. A aprendizagem se torna superficial quando se tem o objetivo de cumprir os requisitos da tarefa. Ocorre uma memorização de informações para serem utilizadas em provas. Os conhecimentos são impostos e não há relação entre si.

A escola atual não pode ser um lugar cinzento, sombrio, apagado. É necessário ter coisas bonitas e atrativas para os alunos. A escola ideal é aquela em que o aluno é atraído por ela não por receio e medo de ficar longe dela, mas por nela encontrar as mais fortes razões para se manter aprendendo, mesmo depois da aula.

Santos (2009, p.33) salienta que:

A aprendizagem somente ocorre se quatro condições básicas forem atendidas: a motivação, o interesse, a habilidade de compartilhar experiências e a habilidade de interagir com os diferentes contextos. Essas condições, uma vez atendidas, somadas ao funcionamento dos processos gerais de aprendizagem (atenção, formação de conceito, memória, percepção, solução de problemas, raciocínio) tornam possível o ato de aprender de forma significativa.

Yus (2002) afirma que a educação de hoje deve buscar viver e participar da construção do futuro bem como nas mudanças dele, além de favorecer a formação de um indivíduo autônomo, crítico e solidário tan-

to com a humanidade quanto com o planeta. A escola do nosso tempo deve estar focada na formação de um cidadão capaz de protagonizar o seu tempo nas seguintes capacidades: autonomia, seletividade, planejamento, interação social, coletividade, flexibilidade e criatividade.

Há inúmeros autores que trazem discussões sobre aprendizagem, em relação a como se aprende, quanto se aprende... Haetinger (2005) traz uma valiosa reflexão que se refere à forma de aprendizagem, atitudes que podem favorecer a aprendizagem e ainda ações pedagógicas que possam facilitar a construção de conhecimentos.

A maioria dos autores aponta a metodologia, a maneira de ensinar, os recursos utilizados para ensinar como principais facilitadores ou não do aprender. Aqui, aparece o jogo. Citado por muitos estudiosos como um riquíssimo recurso para a aprendizagem.

Acredita-se que o jogo sempre existiu, desde o início da vida, pois Haetinger (2005) afirma que o homem primitivo já tinha seus jogos e brincadeiras, o que reitera o lúdico como algo essencial e elementar para o ser humano. Para o estudioso, o jogo é, sem dúvida a atividade mais importante na educação. E isso sempre causou muita discussão tanto quanto a sua definição quanto a sua ação prática buscando contemplar toda a diversidade contida no ato de jogar.

Embora o jogo faça parte já há muito tempo em nossas vidas, os estudos sobre o mesmo, só deram início no século XIV, partindo das teorias evolucionistas e desenvolvimentistas que só então passaram a estudar o jogo infantil.

Parece unânime a ideia entre os autores da educação quando afirma que o jogo é indispensável na aprendizagem bem como de ensinar de forma vivencial. Para eles, o jogo é a base epistemológica da educação.

Haetinger (2005, p. 82) afirma:

Desde os primeiros anos de vida, os jogos e brincadeiras são nossos mediadores na relação com as coisas do mundo. Do chocalho ao videogame, aprendemos a nos relacionar com o mundo através dos jogos e brincadeiras. Por este motivo o jogo tem um papel de destaque na educação, pois ele é a

base do desenvolvimento cognitivo e afetivo do ser humano. O jogo possui aspectos fundamentais para a aprendizagem racional e emocional.

Um dos fatores mais relevantes e, portanto, mais importantes dos jogos, é o fato de promover a motivação de todos os envolvidos, gerando maior participação e interação entre os alunos, proporcionando uma aprendizagem de qualidade e adaptada para cada um, devido a sua construção do conhecimento e relação com sua própria vida.

Para Haetinger (2005) no jogo, as vivências acontecem de forma coletiva (aquilo que conquistamos na relação com os outros colegas), e individual (por causa dos diferentes papéis vividos em cada brincadeira).

Há inúmeros objetivos possíveis de serem alcançados através do jogo, tanto cognitivos quanto outros. Haetinger (2005) ressalta alguns como: respeito de limites no qual se aprende a respeitar o outro, o espaço do outro, melhorando as relações, bem como a competitividade (ganhar e saber perder); socialização no qual se aprende a conviver em grupo, fazendo parte deste, criando vínculos de afeto além de criar o espírito cooperativo, tão necessário hoje em dia; criação e exploração da criatividade, pois o jogo proporciona o desenvolvimento do pensamento criativo, inovando formas para se relacionar com a aprendizagem; interação na qual onde o sujeito ao interagir com o objeto de aprendizagem, gera relações entre si; aprender a aprender, desenvolvendo nos alunos o gosto pela pesquisa, pela busca além do que é visto em aula, tomando iniciativas próprias.

É claro que é de suma importância conhecer de forma aprofundada cada jogo que se quer trabalhar bem como se ele realmente se encaixa ao objetivo que se quer alcançar. Afinal, tanto os jogos quanto qualquer outra atividade que seja necessário desenvolver são fundamentais e, portanto, devem ser planejadas com responsabilidade, competência e obviamente, objetivos prévios.

Se realmente tiver conhecimento aprofundado de cada jogo, será bem mais fácil aproveitar o melhor que cada um pode oferecer em cada momento, fazendo relações entre a atividade lúdica e o desen-

volvimento cognitivo. Haetinger (2005, p.99) reforça que “pelo caráter abrangente (pois inclui o cognitivo, o afetivo e o criativo), as atividades recreativas devem ser a base da aula”.

Haetinger (2005) é categórico quando diz:

Acredito que as atividades lúdicas e recreativas na escola devem estar ordenadas de forma a desenvolver todas as habilidades e competências de nossos alunos. E isto só acontece quando temos uma visão organizada e planejada dessas práticas. Desculpem se repito essa ideia, mas tenho visto algumas confusões entre trabalhar as brincadeiras em sala de aula e transformar a ação pedagógica em uma brincadeira. Esta última, por sinal, representa a minimização da ação dos jogos, reduzindo-os apenas a promotores de motivação e alegria. Não que isso não seja importante, mas sabemos que os jogos e atividades lúdicas podem ajudar bem mais no desenvolvimento global e integral da criança.

Há divergência quando se fala em ludicidade e uso de jogos em sala de aula pois há quem utilize dessa prática meramente como recreação, fugindo assim, de certa forma, do comprometimento com o planejamento. Não que o brincar, explorar livremente não seja necessário, mas é preciso ter, para tudo, objetivo, saber o que se quer com aquilo.

## Construção de jogos

Quando se fala em jogo, logo vem a nossa mente inúmeras caixas coloridas, comercializadas e tão bem industrializadas, muitas vezes apoiando-se em imagens dos personagens conhecidos e admirados pelas crianças naquele momento (porque mudam em cada fase que se encontram) como recurso para despertar a atenção. Mas não são essas os únicos jogos capazes de desenvolver o que é preciso.

Certamente, a modernidade e industrialização mudaram muito a relação entre as pessoas, brincadeiras, brinquedos, jogos, etc. Contudo, precisa-se ter espaço para os brinquedos e jogos que acompanharam as nossas culturas. Infelizmente muitas crianças hoje em dia

são privadas de certas brincadeiras e atividades lúdicas que eram comuns antigamente devido a insegurança dos dias de hoje. Em outros tempos, era natural ver crianças brincando, jogando até tarde nas ruas, praças, etc... Hoje, momentos como esses são raros. E com isso, as crianças estão interagindo bem menos umas com as outras, acarretando em um desenvolvimento individualista, isolado e por muitas vezes pode-se até dizer egoísta.

Aqui, surgem ainda mais motivos para levar cada vez mais os jogos e atividades que requerem a interação entre os alunos. Sugere-se também, um espaço para aqueles brinquedos e jogos que possam se construídos tanto pelos professores quanto pelos alunos. Pois estes sim, criados especialmente para as situações e realidades de cada um, com o objetivo certo e destinado àquele recurso. Criado especialmente para aquele momento em questão, sendo que ainda possam ser explorados por diferentes maneiras e momentos, além, é claro, do fato de terem sido criados por eles próprios, dando ainda mais significado para o mesmo.

A oficina ministrada como título “Construção de jogos pedagógicos” foi uma forma de mostrar aos educadores e futuros educadores diversos jogos confeccionados que podem, com pequenos detalhes serem transformados em outros. Também buscou basicamente mostrar o quanto se pode construir jogos fabulosos utilizando recursos simples, de baixo custo e até mesmo “sem custos” como os materiais alternativos, chamados vulgarmente de “sucata”.

Durante a oficina, foi enfatizado o fato de transformar jogos já existentes em outros, mostrando que um mesmo jogo pode ser reutilizado de outra forma, com outro objetivo e em outro contexto. Buscando assim, alternativas criativas, sobretudo econômicas para utilização desses recursos. Estes foram alguns dos jogos trabalhados e informalmente nomeados:

— TRILHA GRAMATICAL: trilha desenhada em folhas grandes (maiores que cartolina) na qual durante seu trajeto foram colocados questionamentos relacionados à gramática (conforme o que estiver trabalhando em aula, bem como faixa etária). Simples e fácil de fazer.

Se o papel for bem grande, uma única trilha pode ser utilizada e jogada pela turma toda ao mesmo tempo. Se for menor, pode-se reproduzir a mesma trilha para serem trabalhadas em pequenos grupos. Ou, se preferir, fazer trilhas diferentes nas quais após cada grupo jogar, poderão trocar entre si. As trilhas podem ser criadas com diferentes formas e temas, basta ser criativo e ter boa vontade.

— DADO INTERDISCIPLINAR: monta-se um grande dado de papelão (de forma que possa ser jogado e visto por todos da turma ao mesmo tempo). Forra-se cada lado com uma cor (pode ser folhas coloridas, EVA, tecido, ou o que a sua criatividade sugerir). Colocam-se também em cada lado “bolsinhos” de plástico transparente, de forma que possam mostrar os envelopes que estarão em cada lado, sendo que cada um representará uma disciplina contendo no envelope as questões referentes a cada uma dessas disciplinas. A sugestão é lançar o dado e cada um responde conforme o sorteado. O mais legal e prático deste dado é saber que ele pode ser transformado em outros, por exemplo, “dado das emoções”. Onde no caso, cada lado corresponderia uma atitude: um abraço, um aperto de mão, etc. Fortalecendo laços de afeto e amizade, ampliando os vínculos entre o grupo. O dado ainda pode ser usado de outras maneiras, como quiser. Vale enfatizar que ainda que seja usado através de questões, o fato de ser surpreendido por uma questão inesperada e a interação e envolvimento com os colegas enquanto sorteia o dado já modifica completamente o que na maioria das vezes se resume a uma folha de papel com questões a serem respondidas, individualmente.

Além desses, muitos outros podem ser criados como dominó, memória, etc. Utilizando temas variados com tabuadas, substantivos, alimentos, etc...

Também foi construído um dominó gigante para ser jogado por toda a turma (em grupos). Confeccionado com caixas de retrós de linha (facilmente encontradas em lojas de armarinhos) as peças ficaram lindas e atraentes, despertando a atenção de todos os participantes. Essas caixinhas que tornaram esse jogo tão precioso iriam para o lixo se não fossem aproveitadas desta forma.

Lógico que existem muitos e muitos outros jogos... Estes foram apenas uma pequena amostra do que pode ser feito.

## Conclusão

Este trabalho buscou teorizar um pouco do que foi visto na prática durante a oficina “Construção de Jogos Pedagógicos”, justificando a importância dos mesmos para a aprendizagem, de forma a dar ênfase maior a aqueles que possam ser construídos e reconstruídos ao longo do tempo conforme a necessidade do grupo.

Chegando ao final desse estudo no qual o jogo revelou-se como um instrumento de extrema relevância para o desenvolvimento da criança, conclui-se que a escola como um todo, mais precisamente a sala de aula, precisa, assumir com urgência na prática o espaço estimulador de aprendizagem que é visto e estudado de forma tão sábia nas mais diversas teorias, fazendo uso de instrumentos e recursos lúdicos como os jogos. E, para o professor, não há desculpas. Pode-se construir qualquer coisa a qualquer momento, de qualquer forma e, para ser usado em qualquer situação que nossa criatividade possa imaginar.

## Referências

- BOSSA, Nádía. **Dificuldades de Aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- HAETINGER, Max G. O Universo Criativo da Criança. 2.ed. Porto Alegre: Instituto Criar, 2005.
- PIAGET, Jean. **Psicologia e Pedagogia**. Trad. Por Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1976.
- SANTOS, Júlio César Furtado dos. **Aprendizagem Significativa**: modalidades de aprendizagem e o papel do professor. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- VIGOTSKY, Lev S. **Formação Social da Mente**. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- YUS, Rafael. **Educação Integral**: uma educação holística para o século XXI. Trad. Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: 2002.

AUTORAS DO ARTIGO

## **Carine Martins Barcellos**

Tradutora Intérprete de Libras da UFSM. Especialista em Educação de Surdos e Déficit cognitivo. Mestre em Distúrbios da Comunicação Humana pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

## **Juliana Corrêa de Lima**

Tradutora Intérprete de Libras da UFSM. Especialista em Educação de Surdos e Déficit cognitivo e em Gestão Educacional.

## **Mariléia Lúcia Stolz**

Tradutora Intérprete de Libras da UFSM.

# TRADUTORES/ INTÉRPRETES *de libras/português* NO ENSINO SUPERIOR: *Atuação, legislação e formação*

---

A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA Educação Inclusiva (MEC, 2008), prevê a educação dos alunos surdos em escolas comuns em uma perspectiva bilíngue – Língua Portuguesa/Língua Brasileira de Sinais (Libras). De acordo com esta política, as escolas devem desenvolver o ensino nas duas línguas, ou seja, o aluno acessa o conteúdo em sua primeira língua, a Libras, e o ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua. Prevê, ainda, o ensino da Libras para os demais alunos da escola e os serviços de Tradutor/Intérprete de Libras/Língua Portuguesa (TILSP).

Com a crescente inserção de pessoas surdas em diferentes contextos (principalmente em contexto educacional), a demanda por profissionais TILSP vêm sendo bastante expressiva, motivo para que estudos e pesquisas acerca deste tema sejam necessários e de grande relevância.

Neste artigo serão abordados temas acerca da atuação do TILSP, bem como a legislação que regulamenta a profissão e aspectos sobre a formação necessária para exercer esta função.

## Da atuação

O Tradutor/Intérprete de Libras/Português é o profissional que atua junto às pessoas surdas realizando a tradução/interpretação da Língua Brasileira de Sinais para o Português e vice-versa, em quaisquer modalidades que estas línguas se apresentarem (oral ou escrita) (QUADROS, 2004). De acordo com a autora:

[...] também pode dominar outras línguas, como o inglês, o espanhol, a língua de sinais americana e fazer a interpretação para a língua brasileira de sinais ou vice-versa (por exemplo, conferências internacionais). Além do domínio das línguas envolvidas no processo de tradução e interpretação, o profissional precisa ter qualificação específica para atuar como tal. Isso significa ter domínio dos processos, dos modelos, das estratégias e técnicas de tradução e interpretação. O profissional intérprete também deve ter formação específica na área de sua atuação (por exemplo, a área da educação). (p. 27).

A atuação do TILSP depende não apenas de um conhecimento prévio de conteúdo, mas também de um aperfeiçoamento de seu desempenho, procurando sempre se manter atualizado nas diferentes áreas e assuntos em vista de não haver uma área específica de atuação. Para este profissional, tudo o que lê e ouve (sua experiência/vivências anterior) poderá servir como material para seu trabalho, pois é muito importante que ele conheça a língua fonte da tradução, bem como a língua alvo buscando estratégias para interpretar aquilo que está sendo falado, tendo em vista que o intérprete:

[...] processa a informação dada na língua fonte e faz escolhas lexicais, estruturais, semânticas e pragmáticas na língua alvo que devem se aproximar o mais apropriadamente possível da informação dada na língua fonte. Assim sendo, o intérprete também precisa ter conhecimento técnico para que suas escolhas sejam apropriadas tecnicamente. Portan-

to, o ato de interpretar envolve processos altamente complexos. (QUADROS, 2004, p.27).

Ainda, segundo a autora, o TILSP precisa conhecer, além da gramática da Língua Portuguesa e da Libras, as diversas maneiras de se expressar e os vários tipos de textos e discursos existentes aos quais o profissional estará exposto e precisará interpretar (narrativo, persuasivo, explicativo, argumentativo, conversacional, procedural (CALLOW, 1974), bem como literatura, cartas, publicitário, noticiário entre outros), assim as terminologias específicas de cada área se tornam bagagens necessárias para exercer seu papel com qualidade.

Outra situação vivenciada pelos TILSP é a confusão que há a respeito do papel deste profissional. Baseado nisso é importante delimitar a função deste, pois muitas vezes não é claramente definido. Professores, funcionários e colegas equivocam-se ao se referir ao TILSP acreditando que este é um tutor ou o representante do surdo. De acordo com Quadros (2004, p. 60) o que ocorre é que:

Muitas vezes, o papel do intérprete em sala de aula acaba sendo confundido com o papel do professor. Os alunos dirigem questões diretamente ao intérprete, comentam e travam discussões em relação aos tópicos abordados com o intérprete e não com o professor. O próprio professor delega ao intérprete a responsabilidade de assumir o ensino dos conteúdos desenvolvidos em aula ao intérprete. Muitas vezes, o professor consulta o intérprete a respeito do desenvolvimento do aluno surdo, como sendo ele a pessoa mais indicada a dar um parecer a respeito.

Isto ocorre não somente por parte da sociedade ou de pessoas de outras áreas, mas também, pelos próprios TILSP haja vista que algumas pessoas que atuam na área não têm formação nem conhecimento a respeito da função deste profissional. Muitos vêm a se tornar tradutores/intérpretes de Libras como meros colaboradores ou facilitadores, ou seja, têm a ideia de que os surdos são sujeitos faltantes e que necessitam da ajuda e do compadecimento dos demais. Entretanto o TILSP é um profissional que deve ter formação para desempenhar seu papel.

Conforme Quadros (2004, p. 28) o TILSP profissional deve observar preceitos éticos como:

- A) confiabilidade (sigilo profissional);
- B) imparcialidade (o intérprete deve ser neutro e não interferir com opiniões próprias);
- C) discricção (o intérprete deve estabelecer limites no seu envolvimento durante a atuação);
- D) distância profissional (o profissional intérprete e sua vida pessoal são separados);
- E) fidelidade (a interpretação deve ser fiel, o intérprete não pode alterar a informação por querer ajudar ou ter opiniões a respeito de algum assunto, o objetivo da interpretação é passar o que realmente foi dito).

Quanto às questões que envolvem a tradução/interpretação dos conteúdos, o TILSP, em qualquer situação e local, deve interpretar o contexto necessário, assumindo uma postura neutra e imparcial, evitando interferências e manifestações de opinião própria (exceto se requerido pelo grupo), partindo do pressuposto que este profissional é o mediador e que, se o aluno precisar esclarecer dúvidas, fazer comentários e/ou opinar acerca do assunto, deve solicitar a atenção do professor mantendo a imparcialidade e tendo como principal objetivo ser o elo de comunicação entre emissor e receptor do diálogo (FENEIS, 2008, s/p.).

Assim como em outros âmbitos, em contexto acadêmico, o TILSP não tem responsabilidade sobre a vida do aluno surdo, ou seja, não cabe a ele ensinar, cuidar, se responsabilizar ou saber conteúdos e informações, nem ministrar aulas de sinais e/ou substituir professores. Atividades de aula como trabalhos, provas, seminários, datas, horários e frequência do aluno não são de responsabilidade deste profissional, mas sim, do próprio acadêmico (QUADROS, 2004).

O fato de uma pessoa saber a Libras não significa que esta possa ser um TILSP, pois, para desempenhar esta função, é indispensável apresentar habilidades práticas discriminatórias e críticas sobre sua atuação, isto é, há necessidade de constante articulação de conhecimentos que exigem diferentes competências que são adquiridas com estudo e formação.

O seu papel crucial como participante ativo nas mediações linguísticas e culturais entre pessoas surdas e ouvintes não é abordado na profundidade necessária para uma tarefa tão complexa, que requer alto grau de especialização. Um agente tão presente a garantia dos direitos das pessoas surdas merece ser tirado do obscurantismo e ser alvo de, cada vez mais, estudos acadêmicos, especialmente no que diz respeito ao seu papel de intermediador em constante contato e negociação com as pessoas surdas. (PEREIRA, 2008, p. 38-9).

A presença do Tradutor Intérprete de Libras/Português em sala de aula vem sendo uma prática constante na atualidade e é determinante para que o aluno surdo possa acessar os conteúdos em sua primeira língua, o que é importante para o processo de aprendizagem deste aluno. A partir disto a exigência para a formação deste profissional passa a ser requisito básico com atributos específicos para o exercício da função, considerando, ainda, que este profissional está, cada vez mais, inserido no contexto universitário em razão do aumento significativo da demanda de surdos matriculados no ensino superior.

Com a crescente atuação dos TILSP, surge a necessidade de uma formação que priorize preparar adequadamente profissionais competentes e habilitados.

## Da legislação e da formação

A partir das lutas da comunidade surda, deu-se início a sanção de leis que vieram garantir direitos às pessoas surdas. A primeira lei sancionada foi a 10.436, de 24 de abril de 2002, que reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão, sendo esta a segunda língua oficial do país. A sanção desta lei deu início a um processo de novas conquistas na área da surdez do ponto de vista legal. O surdo passou a ter sua língua respeitada e, por este motivo, teve acesso a diferentes ambientes e informações, principalmente, por meio dos intérpretes de Libras.

Após ser reconhecida legalmente no Brasil, a Libras foi regulamentada pelo Decreto 5.626/2005 que trata – entre outros assuntos

como a Libras como disciplina curricular, a formação do professor e do instrutor de Libras e do uso e da difusão da Libras e da Língua Portuguesa para que as pessoas surdas tenham acesso à educação - das questões a respeito da formação do TILSP.

O capítulo V do Decreto discorre a respeito da formação do tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa propondo que este seja um profissional graduado em ensino superior e, caso tenha formação de ensino médio, dá outras providências acerca da formação necessária para atuar, sendo elas, contidas do artigo 18: Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, a formação de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, em nível médio, deve ser realizada por meio de:

- I - cursos de educação profissional;
- II - cursos de extensão universitária;
- III - cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por secretarias de educação.

Sendo assim, fica demonstrada no Decreto a necessidade de formação específica para atuação na área de tradução e interpretação de Libras, ainda que o profissional seja de nível médio.

O decreto 5626 traz ainda a ideia de um teste de proficiência na língua a ser aplicado a todos os profissionais que já atuavam na área e aqueles que tinham a intenção de se profissionalizar ou se inserir no mercado da tradução/interpretação de Libras/Português. Sendo assim, no ano de 2006, o Ministério da Educação (MEC) lançou o Exame Nacional de Certificação de proficiência em Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa, o ProLibras.

O artigo 20 do decreto discorre acerca deste assunto: “Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, o Ministério da Educação ou instituições de ensino superior por ele credenciadas para essa finalidade promoverão, anualmente, exame nacional de proficiência em tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa.” O ProLibras certifica pessoas, surdas ou ouvintes, fluentes

em Libras interessadas em ser professores ou instrutores da Libras e pessoas ouvintes, fluentes em Libras, interessadas em exercer a função de tradutor/intérprete desta língua, principalmente, nas instituições de ensino.

Conforme parágrafo único do Artigo 20 do Decreto: “O exame de proficiência em tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa deve ser realizado por banca examinadora de amplo conhecimento dessa função, constituída por docentes surdos, linguistas e tradutores e intérpretes de Libras de instituições de educação superior.”

Esta prova é realizada anualmente e possui duas etapas: a teórica e a prática, o candidato aprovado nas duas etapas receberá o certificado de proficiência do MEC e do INES. Tal exame é tido como medida temporária; sua primeira edição foi realizada no ano de 2006 e sua última edição será no ano de 2015, perfazendo dez anos de provas conforme previsto no Decreto.

Em razão da demanda de profissionais com formação superior para ministrar aulas de Libras e de profissionais tradutores/intérpretes qualificados para atuar em contexto acadêmico (a partir do número crescente de inserção dos surdos no ensino superior) foi criado o curso de Letras/Libras – Licenciatura e Bacharelado. Entendendo que a profissão de Tradutor/Intérprete de Libras, assim como de tradutor/intérprete de línguas orais, necessita de formação superior. Com a criação do Letras/Libras, o ProLibras deixará de existir embora ainda terá validade para aqueles que obtiveram o certificado.

A profissão de tradutor/Intérprete de Libras/Português vem ganhando muitos avanços, um deles é a regulamentação da profissão através da lei nº. 12.319, de 1º de setembro de 2010, sendo esta um estímulo à formação e regulamentação da categoria profissional, surgindo assim novas discussões para o exercício da tal função.

Esta lei dispõe a respeito das atribuições do TILSP como: efetuar comunicação entre surdos e ouvintes, surdos e surdos, surdos e surdos-cegos, surdos-cegos e ouvintes, atuar em atividades didático-pedagógicas em todos os níveis de ensino e nos processos seletivos e em

depoimentos em juízo, caso solicitado, promovendo a acessibilidade. De acordo com esta mesma lei, no artigo 7º o profissional TILSP

Deve exercer sua profissão com rigor técnico, zelando pelos valores éticos a ela inerentes, pelo respeito à pessoa humana e à cultura do surdo” atuando com honestidade, imparcialidade e fidelidade aos conteúdos traduzidos, postura e conduta ética e consciência do direito a expressão. (BRASIL, 2010).

A garantia do acesso aos conhecimentos educacionais por parte do sujeito surdo se dá principalmente pela inserção do Tradutor Intérprete de Libras/Português nos diferentes contextos. A presença deste profissional é uma das possibilidades de assegurar ao sujeito surdo respeito tanto pela sua diferença linguística, quanto pela sua cultura. Para isso o profissional TILSP deverá ser habilitado para exercer sua função, observando os preceitos éticos, para que haja profissionais competentes atuando em todos os níveis de educação e em diferentes áreas.

## Conclusão

A inserção do profissional TILSP no contexto educacional é um assunto relativamente novo, e por este motivo se faz necessário haver pesquisas acerca do assunto. Sendo assim, o presente artigo pretendeu refletir a respeito da atuação deste profissional. O domínio tanto da língua fonte quanto da língua alvo é um requisito principal para ser um bom intérprete, mas também exige estar em constante estudo e aprimoramento de técnicas de interpretação e acima de tudo ser ético em sua atuação.

A formação específica para o ILS na atuação no campo educacional torna-se cada vez mais importante devido às ações e as políticas de inclusão que hoje se apresentam em nosso país, o intérprete educacional é a área mais requisitada atualmente, o que exige, do profissional conhecimentos cada vez mais específicos e aprofundados para poder realizar as interpretações compatíveis com o grau de exigência.

A ação de interpretar não é meramente automática, ou seja, interpretar o que o professor fala, é preciso ser significativa, por isso envolve muito mais que a atuação em sala de aula, é preciso encarar muitos desafios. Requer do profissional maturidade e reflexão, práticas de estratégias e clareza de como se preparar para a interpretação produzir sentidos.

A formação dos intérpretes é relevante, sua constante capacitação é extremamente necessária e trabalhos como este artigo são importantes para que, através do conhecimento, a atuação dos profissionais seja realizada com crescente qualidade.

## Referências

BRASIL. Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010. **Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais** – LIBRAS. Brasília, 2010.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais** – Libras. Brasília, 2005.

CALLOW, Kathleen. 1974. **Discourse Considerations in Translating the Word of God**. Grand Rapids: Zondervan.

PEREIRA, Maria Cristina Pires. **Testes de Proficiência Linguística em Língua de Sinais**: possibilidades para os Intérpretes de Libras. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). 2008.

QUADROS, R. M. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. Brasília: MEC/SEESP, 2004.

FILIETAZ, Marta R. Proença. Atuação do tradutor e intérprete de língua de Sinais/ língua portuguesa no IES. 2008. Disponível em: <[http://www.uel.br/eventos/seminariosurdez/pages/arquivos/palestra\\_mesa\\_03\\_01.pdf](http://www.uel.br/eventos/seminariosurdez/pages/arquivos/palestra_mesa_03_01.pdf)> Acesso em: 29 jul. 2014.

FENEIS. **Código de Ética do Intérprete da Língua de Sinais**. Disponível em: <[http://www.feneis.com.br/p\\_interpretes.htm](http://www.feneis.com.br/p_interpretes.htm)>. Acesso em: 01 nov. 2008.

A U T O R A   D O   A R T I G O

**Natana Pozzer Vestena**

Educadora Especial, especializanda  
em Gestão Educacional pela Universi-  
dade Federal de Santa Maria (UFSM).

# O lúdico na

## EDUCAÇÃO SUPERIOR:

*Atendimento educacional especializado*

---

MUITO COMUMENTE PERCEBE-SE A FALTA DE INTERESSE SOBRE O LÚDICO na educação. Muitas pessoas não compreendem seu objetivo, seu sentido na educação básica e muito menos na Educação Superior. Corroborando com essa ideia, Silveira (2002) afirma que no pensamento do adulto, termos como “jogos” e “brinquedos”, palavras que fazem referência ao lúdico, dão um sentido de infantilidade, fazendo com que este perca seu valor na área da educação ou que até mesmo possua um sentido negativo, sendo visto muitas vezes, como uma desculpa para matar aula ou para entreter os alunos durante a falta de um professor ou falta de conteúdo.

Ao abordar-se o lúdico, torna-se importante lembrar que este não deve constituir-se apenas como uma atividade prazerosa e estimulante, mas que contribui para o processo de ensino e aprendizagem do estudante em qualquer nível, etapa e modalidade de educação, devendo-se considerar sua faixa etária. Nesse sentido Silveira (2002, p.03) afirma que “a satisfação na aprendizagem é um princípio que deve ser cultivado e não excluído das atividades formadoras e da prática edu-

cativa”, ou seja, aprender com alegria, com prazer através do lúdico só trás benefícios, a autora salienta também que “utilizando a metodologia lúdica podemos acionar os mecanismos da inteligência, a prática da discussão, o discernimento de valores, a emoção da descoberta, a ativação da capacidade intuitiva e criativa” (SILVEIRA, 2002, p.03).

Dessa forma, as atividades lúdicas devem ter objetivos claros de acordo com as necessidades do estudante e, a partir disso, devem ser contempladas as preferências e na realidade do acadêmico, devendo assim ser contextualizado quanto ao curso, a rotina de estudos, as metas acadêmicas, entre outros aspectos, visando motivá-lo e superar de maneira positiva as suas dificuldades, realizando assim, seus estudos com o máximo de aprendizagem e aproveitamento.

Torna-se importante destacar também que os acadêmicos têm ingressado cada vez mais jovens na Educação Superior, possuindo uma faixa etária entre dezesseis e dezessete anos, considerando-se assim, adolescentes. Nessa faixa etária as atividades esportivas, de ginástica e de jogos são as práticas mais apropriadas, segundo Almeida (2003), pois desenvolvem uma série de capacidades e habilidades nos acadêmicos.

Neste artigo é abordado parte do serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE), proposto pelo Projeto Atendimento Educacional Especializado (AEE), no período de março à junho do ano de 2014, com acadêmicos da Universidade Federal de Santa Maria, UFSM. De forma a contextualizar o trabalho desenvolvido, procurou-se discutir a construção e a importância dos jogos como estratégias lúdicas que contribuem na aprendizagem de alunos da Educação Superior. No desenvolvimento do projeto os jogos são construídos de forma a suprir as necessidades específicas de cada acadêmico, considerando que cada um aprende de forma diferente e possui diferentes capacidades e necessidades.

## O lúdico presente no AEE da educação superior

Com o jogo aprendemos ganhar e perder, aprendemos a cooperar e competir, desenvolvemos a criatividade, pensamos estratégias, interagimos com outros sujeitos e objetos, por isso sentimo-nos motivados. Durante o jogo o estudante pode recuperar o interesse perdido no conteúdo, que é muitas vezes monótono e repetitivo, pode apreender o conteúdo de uma forma mais dinâmica e criativa, pode ter consciência de qual é sua melhor estratégia de aprendizagem, sendo que experiência a aprendizagem de diferentes formas. Segundo Gardner (1995), criador da Teoria das Inteligência Múltiplas, nem todos aprendem de maneira igual e aprendem tudo o que há para aprender, além disso, a aprendizagem depende do interesse e das habilidades de cada pessoa.

Cientes da importância do lúdico para aprendizagem, no Projeto Atendimento Educacional Especializado (AEE), os atendimentos foram propostos num contexto lúdico, com o uso de diferentes jogos e atividades, a fim de tornar a aprendizagem potencialmente significativa, mediando-a sempre que necessário e considerando que o acadêmico está em constante processo de aprendizagem e desenvolvimento. Assim, os acadêmicos podem adquirir novos conhecimentos, que talvez ainda não tivessem significado, bem como re(significar) os conteúdos que já dominavam e, a partir da instrução formal, os conhecimentos cotidianos tornar-se-ão científicos.

Nesse processo destaca-se também a importância do “outro social”, o mediador que opera através da linguagem, e tem a atribuição de relacionar a aprendizagem e o desenvolvimento, fazendo com que o acadêmico atinja o Nível de Desenvolvimento Potencial (NDP). O mediador, no caso o professor, deve atuar na Zona de Desenvolvimento Potencial (ZDP), definida por Vygotsky (2002) como uma zona de transição, pois situa-se entre o Nível de Desenvolvimento Real (NDR), ou seja, o que o sujeito já tem “construído” e internalizado de fato, e o NDP, entendida como aquilo que ele tem potencial em vias

de consolidação. A ZDP é de extrema importância, pois ela está sempre em transformação, depende tanto do “outro” mediador, quanto do ambiente e do sujeito.

Dessa forma, ratifica-se o enfoque do recurso lúdico e do jogo pelo mediador da aprendizagem, podendo intervir no processo de aprendizagem do acadêmico de maneira significativa. Nesse processo o sujeito está em constante interação com o objeto de aprendizagem e com o mediador, que estimula intelectualmente o acadêmico.

Devido à extrema importância do papel do mediador em relação ao acadêmico e ao jogo, coloca-se em suas mãos a responsabilidade do desenvolvimento e aprendizagem desse estudante, dependendo do professor a elaboração de materiais didáticos e de práticas diferenciadas, inovadoras. Ou seja, na medida em que o professor diferencia suas práticas, apoiadas em conhecimento, o estudante possui mais chances de se diferenciar, se desenvolver ao mesmo passo. O autor ainda conclui que, de forma cooperativa e partilhada através da troca é favorecida a ampliação das capacidades individuais.

## O uso e a construção dos jogos na educação superior

Para a implementação deste trabalho com o uso do recurso lúdico, tornou-se necessária a pesquisa em relação a conteúdos específicos dos respectivos cursos dos alunos atendidos. Também a pesquisa de diferentes jogos que colaborassem com o favorecimento das estratégias diárias e minimamente necessárias que favoreçam o aprendizado dos acadêmicos em outros momentos que não somente os do AEE, pensando sempre em jogos que não infantilizassem o sujeito e por isso não o constrangessem. Dessa forma, além de conteúdos específicos também foram trabalhadas a atenção, a concentração, a memória, a criatividade, a criticidade, entre outros aspectos sempre mediados

através da linguagem, que opera as funções psicológicas superiores. Alguns desses aspectos, como a memória, são considerados Funções Psicológicas Elementares (FPE), já a atenção voluntária e o raciocínio são Funções Psicológicas Superiores (FPS). Essa última é adquirida principalmente através da vontade, considerada uma FPS. Essa FPS é incentivada pela mediação através da linguagem e nas interações.

Segundo Almeida (2003), a adolescência é a fase onde o estudante faz suas conquistas, onde o lúdico é o grande responsável por elas e assim, ele vai adquirindo conhecimentos específicos, muitas vezes novas aprendizagens, não só acadêmicas, mas como outras descobertas. É ainda nesta fase que muitas vezes o adolescente está buscando a sua identidade, e é na Universidade que geralmente ela se constitui, pois ele tem a oportunidade de experimentar diversas vivências, diferentes grupos e precisa fazer escolhas. A partir disso, o acadêmico vai assumindo uma nova, e muitas vezes, diferentes posturas diante da sociedade, vai assumindo posições mais científicas e assim, tem um espaço disponível para “uma libertação do senso comum” (ALMEIDA, 2003, p. 56). Essa prática, muitas vezes, proporciona atitudes de liderança, posições diferenciadas que, dentro da universidade, são procuradas e encontradas em diversos grupos. Dessa forma, essas diversas práticas pretendem satisfazer o aprofundamento em determinados estudos, fazer descobertas, tomar posições, produzir e consumir conhecimento.

Assim, no trabalho realizado no AEE, procurou-se sempre proporcionar ao acadêmico um espaço para vivenciar atitudes expressivas, criativas, otimistas, emotivas, dedutivas e intuitivas, artísticas, entre outras, trabalhadas de forma interativa. Por meio de jogos cooperativos, competitivos, dedutivos, atividades que levam à curiosidade, atenção, concentração e à organização são trabalhadas questões que dão suporte aos acadêmicos na universidade, dependendo de suas necessidades e especificidades, contribuindo para suas atividades diárias e conhecimentos acadêmicos de maneira satisfatória.

Considerando as necessidades específicas e as dificuldades de atenção e de concentração de dois acadêmicos atendidos no serviço

de AEE, foram pensadas e construídas atividades que partiram do contexto do curso dos estudantes. Alguns dos jogos utilizados nos atendimentos foram criados e adaptados a partir de jogos já existentes, como o Jogo da Memória e a Avenida Complicada, assim como o uso do Tangram<sup>1</sup>.



Figura 1 — Jogo Avenida Descomplica construído no Projeto.

O jogo da Figura 1 foi construído com o intuito de desenvolver as habilidades de raciocínio lógico e trabalhar as estratégias de organização dos acadêmicos. Através de uma história que contém várias informações, as fichas que organizam as informações foram adaptadas para o uso da imagem, deixando o jogo mais visual. Durante o jogo o acadêmico é questionado a pensar de que forma ele irá organizar todas as informações no tabuleiro sem se descuidar de informações já obtidas, trabalhando assim sua atenção e concentração. Assim como, dependendo do nível de organi-

---

1 O Tangram foi utilizado na mesma forma como é comercializado.

zação mental do acadêmico, provavelmente já conhecido pelo educador, é possível que ele jogue sem usar o tabuleiro, observando da mesma forma, quais estratégias de organização ele irá adotar. Estes mesmos princípios podem ser percebidos nos Jogos Boole, método que desenvolve o raciocínio por meio de histórias lógicas. O nome do jogo “Avenida Descomplica” sugere ao jogador que há solução para desvendar a quem pertence cada numeração de casa, a cor da mesma, o animal, bebida e carro, deixando uma mensagem otimista de resolução do mesmo.

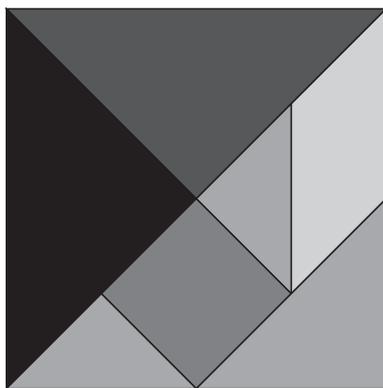


Figura 2 — Tangram - imagem retirada do endereço: [www.ensinarevt.com/jogos/tangram/index.html](http://www.ensinarevt.com/jogos/tangram/index.html).

Além do Tangram (Figura 2) trabalhar o raciocínio lógico, desenvolver a capacidade de concentração, orientação espacial, coordenação motora e diversos conceitos matemáticos, ele também estimula a criatividade do acadêmico. Percebe-se que muitas vezes, em decorrência da quantidade de conteúdos, pela falta de interesse em inovar nas aulas ou até mesmo por não dar importância aos jogos, muitos professores deixam de lado a criatividade desse acadêmico, sendo esta uma das características mais procuradas no jovem que tenta iniciar sua vida profissional no mercado de trabalho.

Dessa forma, o Tangram foi utilizado de forma a despertar a curiosidade, partindo do desafio proposto ao acadêmico de formar di-

ferentes figuras utilizando as peças, ou formar quadrados utilizando três peças, quatro peças e assim por diante. Assim o desafio maior do jogo é adequar as peças, estimulando e aperfeiçoando a atenção e concentração, na busca por desvendar diferentes formas e figuras, assim como criar.



Figura 3 — Tangram utilizando cinco peças e formando um animal – imagens retiradas dos endereços <<http://4pilares.zi-yu.com/?>> e <<http://mimoseencantodaeducacao.blogspot.com.br/2013/08/tangram-dos-animais.html>>.

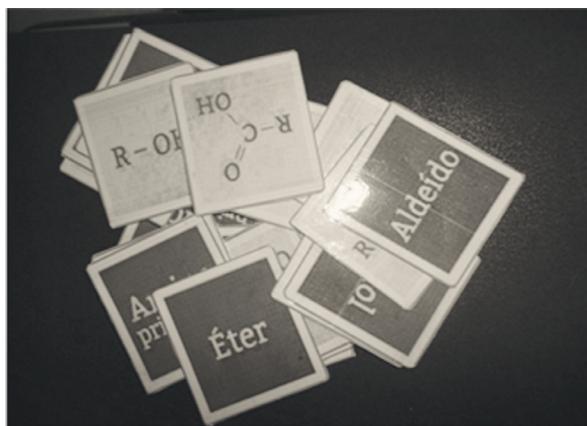


Figura 4 — Jogo da Memória Química 1 construído no Projeto – imagens utilizadas retiradas do endereço <[www.guiadoestudante.abril.com.br](http://www.guiadoestudante.abril.com.br)>.

A Figura 4 apresenta um jogo de memória que foi proposto especificamente para um acadêmico do curso de Engenharia Química devido ao conteúdo abordado. O objetivo do jogo é que o acadêmico se divirta reconhecendo as principais funções dos tipos de ligações onde os átomos de carbono estão distribuídos em cadeias ou ligações diretas com o hidrogênio.

O jogo é eficiente para a memória e concentração do aluno, pois estimula funções cognitivas do cérebro, como a atenção, memória, raciocínio lógico, a linguagem e a visão espacial. Além destes benefícios há outros, como o estímulo à competitividade de forma saudável, pois o aluno estará sendo instigado a vencer o oponente de forma a beneficiar-se, lembrando conteúdos e buscando superar suas dificuldades relacionadas ao conteúdo. Corroborando com essa ideia, Silveira (2002, p.04) afirma que “no jogo, barreiras e bloqueios são superados, e o desenvolvimento mental vai ocorrendo normalmente”, onde nossa inteligência vai descartando aquilo que não é necessário e estabelecendo novas possibilidades.



Figura 5 — Jogo da Memória Química 2 construído no projeto – imagens utilizadas retiradas do endereço <[www.guiadoestudante.abril.com.br](http://www.guiadoestudante.abril.com.br)>.

Este jogo também foi proposto especificamente para o acadêmico do curso de Engenharia Química devido ao conteúdo abordado. O objetivo do jogo é que o acadêmico relacione os nomes populares com as fórmulas dos compostos orgânicos, como por exemplo, a figura do “álcool etílico” com a fórmula “C<sub>2</sub>H<sub>6</sub>O”. A eficiência deste jogo é a mesma do jogo acima, pois funcionam da mesma forma, apenas abordam diferentes temáticas no conteúdo de química.



Figura 6 — Jogo Palavras Secretas construído no projeto - imagens utilizadas retiradas do endereço <<http://recantodeatividadesescolares.blogspot.com.br/>>.

O jogo da figura 6 tem o objetivo de despertar a atenção, concentração e memória do jogador. Há uma cartela com códigos já estabelecidos, onde cada figura representa uma letra do alfabeto. Ainda possui cartelas, onde cada uma contém quatro palavras relacionadas ao favorecimento específico para a aprendizagem do acadêmico, por exemplo, a concentração, a organização, a persistência, o horário, entre outros. Ao iniciar o jogo o aluno analisa os códigos, após o tempo é cronometrado. Quanto menos tempo o acadêmico utilizar para resolver a palavra secreta, significa que ele esteve mais concentrado e atento, pois lembrou-se mais rapidamente ou com mais facilidade

o que cada figura representa sem precisar consultar várias vezes os códigos estabelecidos inicialmente. Esse jogo também pode estimular a competitividade sadia contra outras pessoa. Dessa forma, pode-se comparar quem esteve mais concentrado e atento durante o jogo mostrando a importância da atenção e concentração na realização de diversas tarefas.

Após a descoberta das palavras o acadêmico é convidado a refletir e escrever algo sobre essas palavras, relacionando-as a sua rotina de estudos, sua atividade profissional, enfim. Assim, o acadêmico toma consciência de quão importante essas palavras podem ser para sua aprendizagem ou até mesmo podendo descartar algumas delas, dependendo da sua necessidade e seu auto-conhecimento, provocando também, sua criticidade.

Percebe-se então que, ao inserir os jogos como método de ensino e como estratégia lúdico-pedagógica o aluno favorece aspectos responsáveis pela sua aprendizagem, como atenção, concentração, criatividade, interesse, entre outros já citados.

## Conclusão

Acredita-se que o lúdico sempre trará algum benefício em qualquer fase da vida, pois estamos sempre em processo de novas aprendizagens, aprimorando aquelas já conhecidas e estimulando os aspectos responsáveis por nossa aprendizagem. O maior desafio ainda é mostrar às pessoas, principalmente aquelas ligadas a área da educação, a importância dos jogos, seus benefícios para a vida do indivíduo e para a educação. Algumas pesquisas na área da neurociências já apontam os benefícios dos jogos, mas torna-se necessário considerar que cada pessoa é diferente em relação à aprendizagem e ao desenvolvimento. Dessa forma, os processos de aprendizagem acontecem de maneira distinta e em diferentes ritmos, assim é compreensível que os educadores tenham suas dúvidas em relação a funcionalidade dos jogos.

Assim, reitera-se a ideia de contextualizar os jogos devido às necessidades específicas de cada indivíduo, principalmente no meio educacional e no serviço de AEE, onde há possibilidade de trabalhar as individualidades dos acadêmicos favorecendo sua aprendizagem e assim seu processo de inclusão no meio acadêmico. Até mesmo porque se o acadêmico ingressa na Educação Superior seu objetivo ao concluir um curso certamente é entrar no mercado de trabalho e o jogo ainda propõem atividades que simulam atividades profissionais, como a criatividade e a liderança (ALMEIDA, 2002), aspectos cada vez mais procurados nos profissionais durante seleções e entrevistas de emprego.

Como a universidade é responsável por formar cidadãos para outras áreas, além do mercado de trabalho, ela deve estar atenta aos diferentes modos de aprendizagem e portanto inovar no métodos de ensino. Mesmo na educação infantil sabemos quanto é difícil abordar a aprendizagem de diferentes formas, mas ao contar com o lúdico uma gama enorme de aprendizagem é adquirida, se não for nenhum dos aspectos já citados nesse artigo algum “potencial pessoal e de cidadão, como a solidariedade, a participação[...] que são também tarefas da educação” (ALMEIDA, 2002, p. 05). Assim sendo, a partir do trabalho realizado no AEE na Educação Superior visou-se mediar atividades lúdico-pedagógicas, no intuito de motivar e estimular o acadêmico ao ato do conhecimento, bem como favorecer seu processo de desenvolvimento e construção de aprendizagem, colaborando com a diminuição na evasão de cursos e com a conclusão satisfatória destes.

Enfim, o mundo hoje requer um cidadão preparado para diferentes desafios. Aquele acadêmico que decorava, que não criava, não se engajava em diferentes propostas, já não existe mais. O acadêmico de outrora precisou se adaptar ao mundo globalizado onde suas escolhas e opiniões lhe formam. O profissional mais autônomo, cooperativo, original, criativo, flexível, que sabe resolver diferentes problemas, sendo capaz de atuar de diferentes formas com diferentes sujeitos é aquele que se sobressai, é aquele para o qual o lúdico fez e faz a diferença.

# Referências

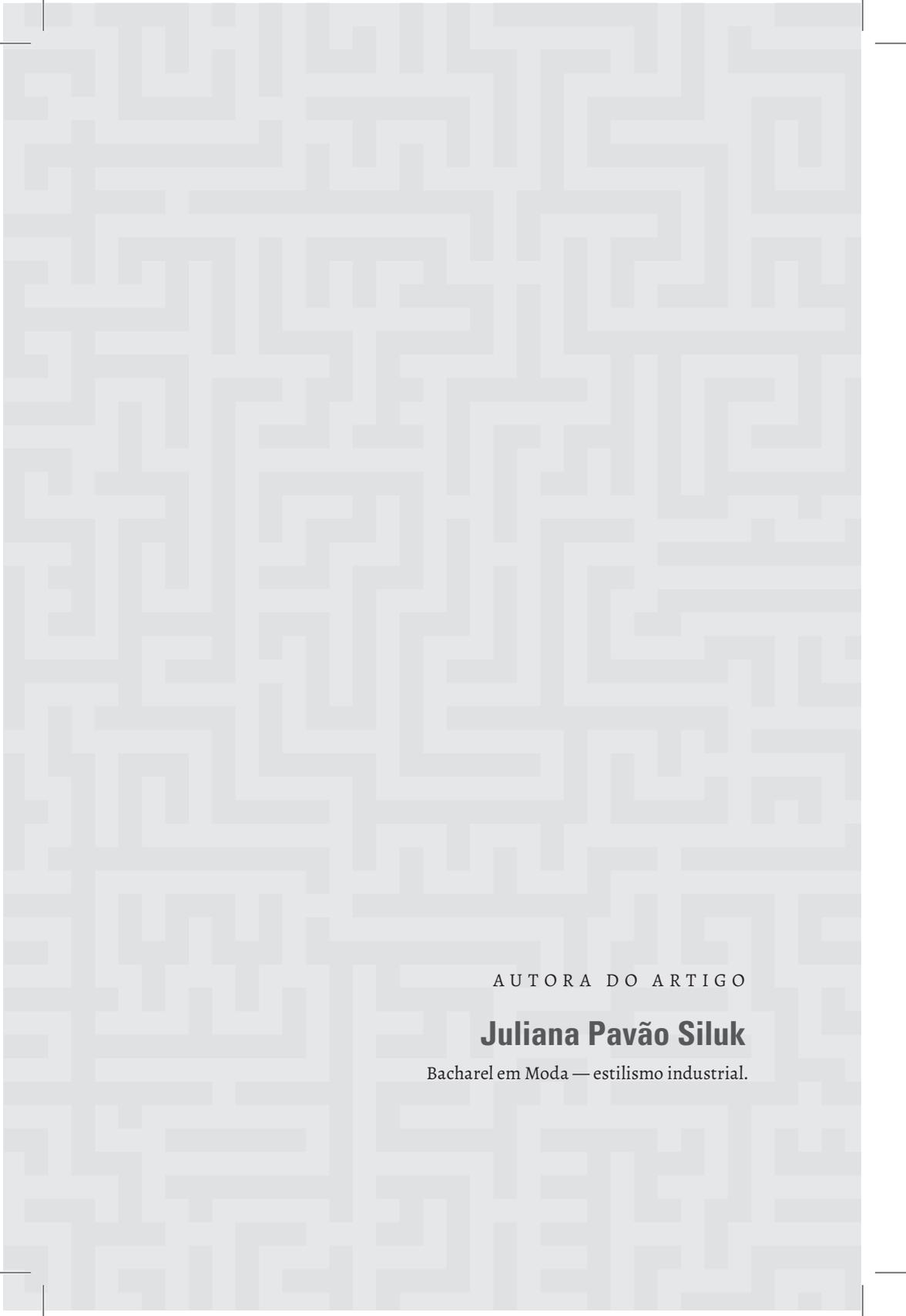
ALMEIDA, P. N. **Educação lúdica**: prazer de estudar. Técnicas e jogos pedagógicos. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

FLAVELL, J. H. **A psicologia do desenvolvimento de Jean Piaget**. São Paulo: Pioneira, 1975.

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

SILVEIRA, M. J. M. da. **Experienciando o Lúdico no Curso de Bacharelado em Farmácia**. Disponível em: <<http://sites.unifra.br/Portals/35/Artigos/2002/38/ludico.pdf>>. Acesso em: 04 ago. 2014.

VIGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.



AUTORA DO ARTIGO

**Juliana Pavão Siluk**

Bacharel em Moda — estilismo industrial.

# IDENTIDADE *sexual*:

*Reflexões para os processos educacionais inclusivos*

---

A INDUMENTÁRIA É UM ELEMENTO QUE SERVIU INICIALMENTE AO SER humano para a defesa das intempéries do tempo. Mas também foi sendo constituída como elemento de vaidade, mais tarde distinguindo gêneros e classes sociais. O desejo e a manifestação de poder, por meio da roupa, foram sendo uma consequência do desenvolvimento dos povos e da civilização. Quanto maior o poder, mais sofisticação e luxo. Esta é uma referência da história da indumentária que marca os anos a. C.

Acredita-se que cada elemento de um traje, figurino ou não, vincula sim uma mensagem, direta ou indireta. Simbolicamente, modelagem, tecido, cor, forma, volume reafirmam que - um determinado texto do corpo vestido por uma segunda pele pode conter vários códigos que colaboram entre si para construção do seu discurso (CASTILHO, 2009, p.142).

Os tempos mudaram, os povos cresceram, há um grande avanço na tecnologia e na ciência, mas o homem não abandonou a vaidade.

Exemplo disso é a escola de moda, que teve início em 1919, no Japão, e o primeiro curso de graduação em moda, em 1987, no Brasil.

Assim, a roupa sempre foi uma imagem do ser humano e sua época. Representava e ainda representa o papel de distinguir sua posição social, idade, gênero, profissão e até mesmo posição geográfica. Embora essas diferenças ainda existam, a moda caminha para uma homogeneização nessa questão, atualmente é muito mais um fator de identidade pessoal do que social. Hoje, quando pensamos sobre como determinada pessoa está vestida, conseguimos identificar algumas mensagens diretas ou não, tendo vários códigos contidos na roupa, que podem muitas vezes dizer quem são, o que fazem, o que gostam. Existe uma importância em transmitir quem você é através do vestuário.

Desse modo, para alguns ambientes, a importância e o tipo da vestimenta, já são prescritos, como o ambiente de lazer, religioso, profissional e, sobretudo se esse for educacional.

É sobre esse último que se direciona o nosso tema. No contexto educacional convivem as mais diferentes identidades, que precisam ser respeitadas para que possam se desenvolver em plenitude e não serem controladas pelo discurso hegemônico da sociedade que supõe dois gêneros e duas identidades. A atualidade vive uma transformação, no que tange em especial, a sexualidade. A liberdade de expressão e o fácil acesso às mídias favoreceram o aparecimento dos mais diferentes tipos de identidade. É nas instituições educacionais que essas identidades vão se assujeitando aos discursos impostos. A roupa é um dos demarcadores desses discursos. Homens vestem-se com roupas específicas para homens; calças, camisa e mulheres; vestidos e saias. As demais identidades circulam por entre estes gêneros, como os transgêneros.

A roupa é um fator de representação social, ajudando na construção da performance. Muito já se estudou acerca da performance de gênero na educação (SANTOS, 2009, SCHECHNE; ICLE; PEREIRA, 2010). A roupa faz parte dessa performance, principalmente ao considerar as diferentes identidades sexuais existentes nas comunidades escolares

(REIDEL, 2012). Tendo como base essas assertivas questionam-se: qual a importância do tipo da roupa utilizada pela comunidade dos centros educacionais tendo em vista os diferentes tipos de identidades constituídas na sociedade e como ela interfere na aceitação desses grupos?

O objetivo desse estudo consiste em conhecer o impacto da vestimenta das diferentes identidades em comunidades educacionais, tendo por base os pressupostos da performance de gênero.

Esse estudo do tipo bibliográfico (GIL, 2002. JUNG, 2004, TRIVINOS, 2008) se justifica per se. No entanto, como as diferentes identidades estão tendo a oportunidade de se manifestar na sociedade contemporânea, surgem inúmeras inquietações relativas à como essas questões estão sendo tratadas no meio educacional, onde essas identidades são construídas e forjadas por meio de discursos muitas vezes castratórios, pré-determinados antropológicamente (ZANINI, 2010). Ademais, não foram encontrados estudos na literatura brasileira, que tratam da relação entre performance, identidade sexual e vestimenta.

## Forma de representação: vestuário, gestos e ações as peculiaridades do ser

O ser humano atua em áreas diferentes ao longo da vida. Atua no sentido de que representa papéis sociais, seja dentro de uma escola como aluno, correndo em um parque, como esportista ou mesmo desenvolvendo seu trabalho. Segundo Schechner (2010), cada trabalho e papel social preveem um vestuário, gestos e ações que lhe são peculiares, uma forma de representação, e, também, um lugar em que são encenados. Sendo assim, o professor e a professora também cumprem um papel performático dentro da sala de aula.

Ensinar – como qualquer outra ocupação – traz consigo certas convenções de comportamento, de vestuário, linguagem

e por aí em diante. Se uma pessoa apresenta-se totalmente desgrenhada, vestindo roupas sujas, falando de modo incoerente, deixando a sala de aula antes do tempo marcado, seria muito difícil aceitá-la como um/a professor/a. Essa pessoa não estaria desempenhando o papel do professor ... É claro que todos os papéis sociais são em algum grau definidos de antemão. (SCHECHNER, 2010, p. 31).

Seguindo essa mesma ideia, para Santos (2009), o homem como um ser livre, funcional e sentimental nivela suas escolhas entre o bom senso do belo e a razão dá lugar a sua autonomia ao mundo. Porém, escolher em um mundo onde as leis amparam, mas a sociedade nem sempre é tão sensível, pode ser uma tarefa difícil. A lei que trata discriminação e preconceito em âmbito geral no Estado do Rio Grande do Sul e a própria Constituição Federal, que no artigo 5º, diz que “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza; É inviolável a liberdade de consciência e de crença; São invioláveis a intimidade, a vida privada, a honra e a imagem das pessoas”.

Questões de gênero e identidade são há muito tempo discutidas, pois se nasce com um gênero para depois adquirir uma identidade. Butler apud Schechner, Icle e Pereira (2010) argumenta que: o gênero – e não apenas o gênero, mas todas as identidades sociais – são construções, não determinadas biologicamente. Assim, apesar da sociedade possuir dois gêneros, vem sofrendo alterações no que diz respeito às distintas, identidades que têm surgido e ocupado novos espaços. O campo educacional é um dos ambientes a fazer parte desta nova realidade. É nos centros educacionais que essas identidades vão se encontrando e formando novos grupos sociais, muitas vezes não aceitos pela sociedade ou por parte dela.

O Brasil ainda é um país predominantemente católico, o que traz consigo tanto historicamente como religiosamente um forte preconceito no que diz respeito a gênero e identidade.

Deixemos claro que o gênero com o qual uma pessoa se identifica pode ou não concordar com o gênero do seu nascimento. Para a literatura específica da área existem dois sexos, mulher e homem, e dois gê-

neros, feminino e masculino. Embora a maioria das mulheres se reconheça no gênero feminino e a maioria dos homens no masculino, isto nem sempre acontece. Existem pessoas cujo sexo biológico discorda do gênero psíquico: os travestis e transexuais, ou transgêneros. Quase sempre vistos as margens da sociedade e não como profissionais. Porém, isso vem mudando e hoje é possível encontrar transgêneros em diversas áreas, inclusive na educação. Exemplo disso, no Brasil, no estado do Rio Grande do Sul, os professores e professoras transexuais formaram uma associação com sede na cidade de Porto Alegre. Isso é um avanço não só do ponto de vista sociológico, mas também educacional.

Existem muitos conflitos entre o que é orientação sexual e gênero, mas a verdade é que são coisas distintas. A atualidade vive um momento de transformação, no que tange em especial a sexualidade. Esse movimento permite que se manifestem novas identidades. As divergências quanto ao sexo, gênero, identidade e sexualidade ainda divergem, tanto na literatura, quanto nos novos estudos. Para alguns autores existe gênero psíquico e gênero de nascimento, para outros a identidade sexual e orientação sexual. Independente do título que o estudo dê, o mais importante é saber que cada pessoa é diferente da outra. Suas ações, seus gostos e suas particularidades fazem com que se aproximem de quem se assemelham formando grupos sociais.

A roupa é um dos identificadores desses grupos. A diversidade quanto a identidade tanto sexual como social vem sendo cada vez mais discutida. Talvez a vestimenta seja um dos fatores mais visuais no que diz respeito a identificação desses grupos.

De acordo com Pinheiro (2010), uma pessoa de sexo biológico feminino pode se enquadrar no gênero masculino e se sentir atraído exclusivamente por homens. Ele seria, então, um homem transexual gay. A tabela A sumariza as possibilidades existentes de orientação sexual e identidade de gênero.

Tabela A — Orientação sexual e identidade de gênero. (PINHEIRO, 2010, s/p).

SEXO BIOLÓGICO	GÊNERO PSÍQUICO	ORIENTAÇÃO SEXUAL	COMO RECONHECEMOS
MULHER	FEMININO	BISSEXUAL	MULHER BISSEXUAL
MULHER	FEMININO	HETEROSSEXUAL	MULHER HETEROSSEXUAL
MULHER	FEMININO	HOMOSSEXUAL	MULHER HOMOSSEXUAL
MULHER	FEMININO	ASSEXUAL	MULHER ASSEXUAL
MULHER	MASCULINO	BISSEXUAL	HOMEM BISSEXUAL
MULHER	MASCULINO	HETEROSSEXUAL	HOMEM HETEROSSEXUAL
MULHER	MASCULINO	HOMOSSEXUAL	HOMEM HOMOSSEXUAL
MULHER	MASCULINO	ASSEXUAL	HOMEM ASSEXUAL
HOMEM	MASCULINO	BISSEXUAL	HOMEM BISSEXUAL
HOMEM	MASCULINO	HETEROSSEXUAL	HOMEM HETEROSSEXUAL
HOMEM	MASCULINO	HOMOSSEXUAL	HOMEM HOMOSSEXUAL
HOMEM	MASCULINO	ASSEXUAL	HOMEM ASSEXUAL
HOMEM	FEMININO	BISSEXUAL	MULHER BISSEXUAL
HOMEM	FEMININO	HETEROSSEXUAL	MULHER HETEROSSEXUAL
HOMEM	FEMININO	HOMOSSEXUAL	MULHER HOMOSSEXUAL
HOMEM	FEMININO	ASSEXUAL	MULHER ASSEXUAL

A Tabela A, simplifica alguns dos grupos sociais, mas não deve ser seguida como regra. Outro quesito que também não deve ser levado a regra, é o vestuário que existe nesses grupos, pois muitos se vestem com o gênero do seu nascimento, mas não com a identidade que se reconhece ou vice e versa.

Grossi (1998) refere estudos que tratam o pensamento da diferença sexual, salientado sobre a construção do gênero na relação homem/

mulher, pois as pessoas não vivem sozinhas nem sem regras de representações sociais. Outro aspecto, refere-se a definição da categoria gênero, pois gênero é uma categoria historicamente determinada e não construída sobre a diferença de sexos. No que tange aos conceitos de gênero, sabe-se que são expressões utilizadas historicamente para compreender as relações entre homem e mulher. Gênero também define tudo que é social, cultural e histórico. Referindo-se ao sexo, estamos agindo de acordo com o gênero associado ao sexo daquela pessoa. Porém o sexo nem sempre tem relação com a sexualidade ou com o tipo de roupa e até mesmo ao grupo a que se pertence.

Segundo Stoller (1978, s/p) “é mais fácil mudar o sexo biológico do que o gênero de uma pessoa”. Para ele, todo indivíduo tem um núcleo de identidade de gênero, que é um conjunto de convicções pelas quais se considera socialmente o que é masculino ou feminino. Este núcleo não se modifica ao longo da vida psíquica de cada sujeito, mas podemos associar novos papéis a esta “massa de convicções”.

Ainda segundo Stoller (1978), a escolha do objeto sexual, de desejo, dá-se a partir da adolescência e não interfere na identidade de gênero do indivíduo “normal”, criado segundo sua rotulação de macho ou fêmea, portanto masculino ou feminino. Um homem que não deseje mulheres e que se sinta atraído por homens não deixa de se sentir homem. Mas é claro que, devido a pressões sociais, alguém que não é heterossexual se sente “diferente” daquilo que aprendeu como o comportamento sexual correto. Mesmo as travestis sabem que são “homens”, e algumas chegam mesmo a dizer que estão apenas “brincando” de ser mulheres ao se vestirem e se portarem corporalmente enquanto tais. A sexualidade é apenas uma das variáveis que configuram a identidade de gênero.

Muito se cria com base nesse tema. Manifestos como o dia do orgulho gay é um forte exemplo disso, pois existe em quase todos os países. No Brasil, em quase todas as principais capitais. Esse movimento surgiu na Europa no final do século passado e celebra-se no dia 28 de junho. O orgulho gay ou orgulho LGBT é um conceito onde gays,

lésbicas, bissexuais e transexuais ou transgêneros (LGBT) devem ter orgulho da sua orientação sexual e identidade de gênero. Sua bandeira tem as cores do arco íris.

Figura 1 — Bandeira do Orgulho Gay.



Outros símbolos também são utilizados na identificação desses grupos sociais. Segundo Jesus (2012, 11-2), alguns símbolos se destacam:

Figura 2 — Bandeira do Orgulho Transgênero: identificada no começo deste guia.



Figura 3 — Borboleta: simboliza a metamorfose, de “lagarta” para quem a pessoa realmente é.



Figuras 4 e 5 — Escudo composto: autora: Holly Boswell. Combina símbolos referentes a organismos masculinos e femininos para identificar travestis, transexuais e outras pessoas transgênero; Referente a mulheres virgens, tem sido utilizado por mulheres transexuais.

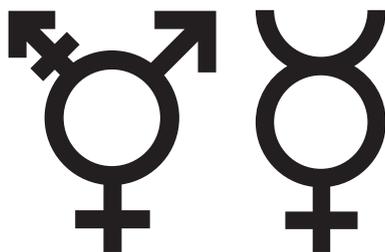


Figura 6 — Variação dos escudos: Yin-Yang azul e rosa.

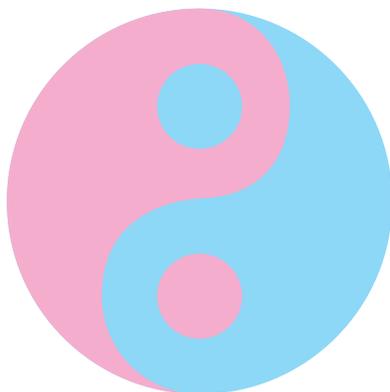


Figura 7 — Sereias: representam, de forma genérica, a multiplicidade de expressões do corpo feminino. Aqui, reprodução de xilogravura de Ivan Borges.



## Conclusão

Ainda existe muito preconceito com o diferente, isso em tantas outras áreas, que no que se refere à sexualidade parece ser dado uma importância muitas vezes desnecessária. Com o objetivo de conhecer o impacto da vestimenta das diferentes identidades em comunidades educacionais e tendo por base os pressupostos da performance de gênero, estabelece as seguintes considerações:

— A roupa é um definidor de grupo social, não só visualmente, expressa mensagens de comportamento.

— No contexto educacional atual, marcado amplamente pelos processos de inclusão social, é um tema que merece atenção, pois a representação social repercute diretamente no desenvolvimento, comportamento e aprendizagem humana.

— Apesar das divergências referentes aos títulos como identidade, gênero, sexo, todos os estudos mostram uma preocupação em identificar e esclarecer que cada indivíduo é único.

# Referências

CASTILHO, Kátia. **Moda e linguagem**. 2. ed. rev. São Paulo: Anhembi Morumbi, 2009.

GROSSI, M. Identidade de gênero e sexualidade.1998.Disponível em<[http://bibliobase.sermas.pt:8008/BiblioNET/upload/PDF3/01935\\_identidade\\_genero\\_revisado.pdf](http://bibliobase.sermas.pt:8008/BiblioNET/upload/PDF3/01935_identidade_genero_revisado.pdf)>. Acesso em: 7 ago. 2014.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

JESUS, Jaqueline Gomes de. Orientações sobre a população transgênero: conceitos e termos. Brasília: Autor, 2012.

JUNG, C. F. **Metodologia para pesquisa e desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Axcel, 2004.

PINHEIRO, Lívia R. **Entenda Identidade de Gênero e Orientação Sexual**. 2010. PLC 122. Brasil sem discriminação. Site oficial. Disponível em: <<http://www.plc122.com.br/orientacao-e-identidade-de-genero/entenda-diferenca-entre-identidade-orientacao>>. Acesso em: 5 ago. 2014.

REIDEL, M. **Educadoras travestis e transexuais na escola pública brasileira**: nem tias, mães, ou professorinhas, mas adultos de referência. Anais VI Congresso Internacional de Estudos sobre a Diversidade e Gênero. Salvador: UFBA, 2012.

SANTOS, T. M. dos. **Entre pedaços de algodão e bailarinas de porcelana**: a performance artística do balé clássico como performance de gênero. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre, UFRGS, 2009.

SCHNECHNER, R.; ICLE, G. e PEREIRA, M. **O que pode a Performance na Educação?** Uma entrevista com RichardSchechner. Educação e Realidade. Porto Alegre: 2010.

STOLLER, Robert. Recherchessurl'IdentitéSexuelle. Paris: Gallimard, 1978 (tradução de "Sex andGender", cuja primeira edição é de 1968).

TRIVINOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução a pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação: o positivismo, a fenomenologia, o marxismo / 1. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2008.

ZANINI, Maria Catarina (Org.). **Antropologia**: trajetórias de pesquisas etnográficas. Santa Maria, RS: Facos, 2010.

AUTORES DO ARTIGO

**Andreia Inês Dillenburg**

Educadora Especial, mestranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

**Bruna Pereira Alves Fiorin**

Mestre em Educação, Especialista em Gestão Educacional, Pedagoga no Anima - Núcleo de Apoio à Aprendizagem na Educação da (UFSM).

**Cesar Oliveira Lobo**

Professor do Departamento de Física Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) Doutor em Física pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

**Fabiane Vanessa Breitenbach**

Educadora Especial, doutoranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

**Junior Antonio Pazinato**

Acadêmico do Curso de Graduação em Física Licenciatura da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

# **Projeto integração e acompanhamento na aprendizagem em Física e Matemática na UFSM:** *Estratégias para permanência e inclusão no ensino superior público*

---

A PROPOSTA APRESENTADA VISA INCLUIR E PENSAR A PROMOÇÃO DA aprendizagem dos estudantes nos diferentes níveis de ensino, o que ainda tem se caracterizado como um desafio constante, que necessita de planejamento permanente. Além das demandas geradas pelo ingresso de estudantes com deficiência na instituição, que desde 2008 possui reserva de 5 % de vagas para pessoas com deficiência, tem-se a necessidade de um olhar sobre os demais acadêmicos, já que muitos, ao ingressar no Ensino Superior, deparam-se com diferentes mudanças e situações para as quais sentem-se despreparados.

No Ensino Superior, frequentemente, ouve-se queixas dos professores acerca das dificuldades acadêmicas dos estudantes, principalmente, devido a lacunas referente ao conteúdo da Educação Básica. Muitas destas dificuldades referem-se às operações básicas relacionadas à matemática e às atividades de cálculo. Soma-se a isso as dificuldades de adaptação do estudante ao contexto da Educação Superior, o baixo aproveitamento nas disciplinas dos primeiros semestres e as consequentes reprovações, que podem, muitas vezes, comprometer a

vida acadêmica e culminar na evasão do estudante. Todos esses fatores demonstram que, apesar de ser cada dia mais acessível o acesso à universidade, a permanência não é garantida. Nesse contexto, destaca-se dentre os principais problemas gerados com as reprovações e a retenção de vagas nas disciplinas consideradas básicas para o andamento dos cursos:

- o trancamento de disciplinas posteriores, pois, geralmente, muitas disciplinas do início dos cursos são pré-requisitos para a sequência aconselhada da proposta curricular;
- o elevado número de repetentes na disciplina, somando-se às vagas previstas, resultam em uma turma muito grande, dificultando ainda mais o aprendizado de quem não alcançou os objetivos e também o trabalho do professor, que fica impossibilitado de fazer um acompanhamento individualizado;
- o desânimo do estudante diante das dificuldades encontradas, o que pode, inclusive, levá-lo ao abandono do curso;
- a evasão dos estudantes com deficiência que não têm suas especificidades reconhecidas;
- a retenção de vagas na universidade pública e o abandono, que podem gerar, além de alto custo financeiro para o Estado, prejuízos sociais e acadêmicos.

Diante deste cenário, compreende-se que uma reforma ampla e profunda se faz necessária na educação brasileira. Porém, como estes estudantes já chegaram à Universidade, é preciso reunir ações que possam colaborar para a sua permanência, aprendizagem e desenvolvimento na etapa atual em que se encontram: a Educação Superior.

A Universidade, mesmo reconhecendo as dificuldades enfrentadas na Educação Básica, necessita de mudanças, pois as defasagens de aprendizagem que muitos estudantes apresentam não podem continuar sendo atribuídas apenas a Educação Básica. Nesse sentido, está sendo desenvolvido uma proposta de apoio didático-pedagógico

ao estudante da universidade Federal de Santa Maria, UFSM, primeiramente nas áreas de matemática e física. Com esta ação, objetivase diminuir as dificuldades de aprendizagem, a retenção e a evasão, principalmente, no início da vida acadêmica. A proposta iniciou em março de 2013, ajudando o estudante a compreender as diferentes teorias, indicando literaturas e orientando os estudos. Além disso, tem sido ofertado apoio individual para os estudantes no Núcleo de Acessibilidade e via e-mail e plataforma Moodle.

A UFSM, de acordo com o relatório UFSM Indicadores, possui, atualmente, 29685 estudantes matriculados em diferentes cursos, o que representa um aumento de 23% em comparação à 2009, quando existiam 22.956 estudantes matriculados. Conforme os dados do Grupo de Trabalho sobre Evasão e Retenção, um mapeamento realizado em oito instituições de Ensino Superior, incluindo a UFSM, aponta que a evasão dos últimos três anos é de 13%. Esses indicativos definem que são necessárias ações que visem acompanhar os acadêmicos para que consigam acompanhar os conteúdos referentes ao seu curso, seguindo em direção à promoção de sua aprendizagem e a não evasão. Os objetivos consistem em: Diminuir as dificuldades de aprendizagem, a retenção e a evasão, principalmente, no início da vida acadêmica; Promover autonomia e aprendizagem dos acadêmicos.

## Bases teóricas para a inclusão

Para a realização do projeto, o referencial teórico foi baseado nas legislações e convenções nacionais e internacionais que têm permeado os processos de inclusão, acesso e permanência no Ensino Superior, tais como: a Constituição Federal de 1988, o Decreto nº 3209 que regulamenta a Lei nº 7853/89, a Portaria 1793/94, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, o Decreto nº 3298/98 Aviso Circular 277/96, a Portaria nº 1679/99 MEC reeditada pela Portaria nº 3284/03, o Plano Nacional de Educação – PNE/2001- Lei nº 10.172/ 2001, o De-

creto Federal 5296/2004, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 e a Resolução N. 011/07. De acordo com Rosseto (2009, p. 3), acredita-se que as leis se constituem em uma ação política de acesso e democratização do Ensino Superior e está em consonância com os princípios constitucionais, mas, infelizmente, apenas as leis não garantem a permanência do estudante no Ensino Superior. Em consonância com Rosseto (2009), deve-se iniciar a problematização dos processos que permeiam a inclusão e as dificuldades encontradas para sua efetivação nos espaços de aprendizagem.

Soma-se a esse cenário a necessidade de atendimento aos critérios de avaliação externa de instituições e cursos, que devem contemplar, dentre outros aspectos, a “Dimensão 1: Organização didático-pedagógica” (BRASIL, 2002), o apoio discente com a previsão de apoio extraclasse e psicopedagógico. Deste modo, constitui-se um imperativo promover ações deste cunho na UFSM para garantir melhores avaliações nos processos de reconhecimento dos cursos.

A universidade possui um papel social de formação profissional e, portanto, um compromisso com a sociedade. Contudo, conforme Demo (2004, p. 12), universidade que se diz do futuro vive do passado, pois ainda utiliza o modelo intuicionista de ensino, quando “os alunos não comparecem para participar do processo de reconstrução do conhecimento, mas literalmente para escutar aulas, tomar nota, memorizar e regurgitar nas provas”, esquecendo que

Um dos objetivos primeiros da educação é o atendimento às necessidades de aprendizagem dos estudantes. Esse objetivo ganha mais sentido quando o relacionamos ao rendimento na aprendizagem (atribuição de conceitos e notas) e também aos aspectos que envolvem a socialização, principalmente nas relações entre professor-estudante e estudantes-estudantes (ALVEZ FIORIN; PAVÃO, 2012, p. 45).

É considerando essa proposição que acredita-se na ação desenvolvida, uma vez que se tem buscando considerar as necessidades de

cada estudante, inclusive, em parceria com o Núcleo de Acessibilidade da UFSM, atendendo estudantes que ingressaram na instituição pelas Ações Afirmativas direcionadas aos estudantes com deficiência. Como nos afirma Moehlecke (2004, p. 217) as Ações Afirmativas têm como objetivo eliminar desigualdades historicamente acumuladas. Desta maneira, procuram garantir a igualdade real de oportunidade e tratamento, bem como reparar perdas provocadas pela discriminação e marginalização. Esta nova realidade nas instituições de ensino fez com que fossem necessárias medidas que favorecessem além do acesso, ações que colaborassem para a permanência desses estudantes na instituição. Assim, a partir da década de 90, intensificaram-se as propostas de democratização do ensino, acessibilidade, inclusão, e de movimentos que comportavam a busca pela garantia dos direitos das pessoas com deficiência.

Nesse contexto, reforça-se que não basta a universidade ofertar vagas para pessoas com deficiência e não considerar a existência de propostas que auxiliem na minimização das dificuldades dos estudantes.

Além de atender também os estudantes com deficiência, essa ação se diferencia devido à proposta de trabalho ser mediada por estudantes dos cursos de graduação da universidade, articulando, assim, dois conceitos importantes desenvolvidos por Vygotski: a mediação e o reconhecimento do papel da coletividade no processo de construção de conceitos. O conceito de mediação, que se refere ao “processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; em que a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento” (OLIVEIRA, p. 1997, p. 26), ao ser transposto para esse projeto pode ser compreendido de variados modos: o processo em que o professor media a relação entre o estudante e o objeto de aprendizagem ou conteúdo escolar, o processo em que o professor direciona as relações entre os estudantes na sala de aula, o processo em que o acadêmicomonitor apropria-se do conteúdo e torna-o compreensível para ao estudante com dificuldade naquela área específica. Ao concebermos essa última forma de empregar o conceito de mediação trazemos bem presente o papel da coletividade na formação de concei-

tos, sobre isso, Costas (2012) reitera que o ser humano não nasce com um raciocínio conceitual desenvolvido, ele evolui na interação de formas conceituais com os pares. Na Educação Superior, assim como na Educação Básica, muitos estudantes têm mais facilidade de aprender com o auxílio de um colega mais experiente do que com o professor, por isso, se torna importante fomentar atividades que permitam a aprendizagem de forma colaborativa entre os estudantes universitários.

## Atuação e intervenção nos grupos

O projeto apresentado possui quatro formas de intervenção, todas priorizando a aprendizagem do estudante. A primeira é desenvolvida com os acadêmicos que procuram, por iniciativa própria, e visa atender necessidades e dificuldades mais imediatas e pontuais, oferecendo, quando necessário, retorno e/ou complementação via e-mail. A segunda linha de trabalho diz respeito à atuação conjunta com o Núcleo de Acessibilidade e o Ânima, setores para os quais os estudantes são encaminhados. A terceira forma de atuação refere-se à intervenções on-line. Além destes, ainda, existe a possibilidade de atividades pré-solicitadas por grupos de acadêmicos.

## Uma análise das atividades desenvolvidas

A análise estatística dos atendimentos que ocorreram durante o ano de 2013 e o primeiro semestre de 2014 demonstram que foram efetuados 451 atendimentos em 2013, e 182 no primeiro semestre de 2014.

Verifica-se que em 2013 estes estudantes eram oriundos de 22 cursos presenciais e, atualmente, em 2014, estão sendo contemplados 26 cursos de graduação, demonstrando uma variação na procura pela

ação desenvolvida. Em 2013 foram atendidos 114 estudantes diferentes, já no primeiro semestre de 2014, foram atendidos 67 acadêmicos diferentes. Observa-se, assim, que no período de 2013 à 2014 foram atendidos 181 acadêmicos diferentes, destacando, ainda, que alguns procuram o grupo todos os semestres.

Verificou-se que um número alto de estudantes tem buscado o projeto e os atendimentos, em média, 3,5 vezes durante o período 2013-2014, o que reforça a relevância de desenvolver propostas como essa em outras áreas, além da Física e Matemática.

Os atendimentos por e-mail demonstram um crescimento em 2014 quando comparados aos de 2013. Essa realidade reforça que a troca de materiais e explicações por e-mail auxilia os acadêmicos nos dias e horários em que não há projeto, possibilitando que o acadêmico não interrompa seus estudos e que consiga sanar a inquietação no momento em que ela surge. Esta prática possibilita otimizar tempo, espaço e a rotina de estudo.

As primeiras análises realizadas pelo grupo de estudos do projeto demonstram que houve uma maior procura dos estudantes pelo apoio no período de setembro a outubro no ano de 2013 e, em 2014, de abril à maio, o que representa períodos com grande quantidade de avaliações e a procura dos estudantes por auxílio antes das provas decisivas da disciplina. Neste sentido, os bolsistas vêm orientando os acadêmicos sobre a necessidade de uma cultura de estudos desde o primeiro momento da disciplina, para que não acumulem conteúdos ao final do semestre, uma vez que esse comportamento dificulta a organização e bom desempenho acadêmico.

Quando analisamos a demanda de procura em relação aos cursos de graduação, verificamos que a maioria dos estudantes é oriunda Engenharia de Controle e Automação, Meteorologia, Tecnologia de redes de computadores, Física, Administração, Matemática, Agronomia, Engenharia Acústica, Engenharia Florestal, Química, Engenharia Civil, Farmácia. Grande parte está nos primeiros semestres, cuja grade curricular compreende disciplinas bases como Cálculo e Física.

Inicialmente, as projeções do projeto eram mais direcionadas aos acadêmicos de Física e Matemática. No entanto, com o início das atividades e a análise dos atendimentos, verificou-se a necessidade de procurar bolsistas de outras áreas, como Química. Este movimento de diferentes necessidades tem demonstrado que as carências não estão só nas disciplinas das áreas exatas, o tem estimulado a criação de um projeto que visa atender outras necessidades dos estudantes, contemplando interpretação e redação de textos, apresentação oral.

Outro dado relevante para compreender esta ação é a verificação dos cursos que apresentam maior interesse nesses atendimentos, pois mapear as práticas e demandas do grupo vem auxiliando na formulação de estratégias para o seu melhor funcionamento. Com base nesses dados, as estratégias para o segundo semestre de 2014 visam organizar grupos de estudos que possam auxiliar os estudantes a compreender os conteúdos no momento inicial de cada semestre, não esperando pelo mau desempenho acadêmico. Assim, as estratégias desenvolvidas direcionam-se para a elaboração de grupos que priorizem a organização, a retomada de conteúdos básicos e a qualidade na aprendizagem dos acadêmicos, acreditando na construção, com o estudante, da aprendizagem do conteúdo e, não, somente trabalhar as questões emergenciais.

Partindo de uma demanda da instituição e dos atendimentos realizados em 2013 e 2014, o grupo iniciou, em parceria com o Núcleo de Acessibilidade e o Ânima - Núcleo de Apoio à Aprendizagem na Educação, um trabalho de parceria para atender os estudantes com deficiência ingressantes na Cota B. Foram realizados acompanhamentos semanais com 6 acadêmicos do curso de Administração, Engenharia Mecânica, Engenharia Civil, Ciências Contábeis. Os atendimentos foram realizados no horário do grupo, por e-mail e em atividades individualizadas com os acadêmicos no Núcleo de Acessibilidade. Em situações específicas foram contatadas as coordenações e os docentes das disciplinas que os acadêmicos cursavam e estavam com dificuldades. O atendimento foi realizado e programado com a inter-

locação dos profissionais dos Núcleos, verificando-se que estas ações conjuntas possibilitam a criação de estratégias mais pontuais para os acadêmicos. A parceria, no segundo semestre de 2014, será mantida em virtude dos avanços individuais dos acadêmicos.

## Metodologia

A intervenção realizada para a construção das atividades do projeto e deste artigo segue uma abordagem qualitativa. Sua proposta descrita nesse trabalho iniciou com a realização de leituras exploratórias do material e, posteriormente, ação e análise dos dados. A construção teórica foi embasada em livros, revistas, publicações científicas e legislações na área da Educação, buscando enriquecer e valorizar os dados coletados a partir de uma análise crítica sobre o material.

A metodologia de trabalho desta ação consiste em auxiliar os estudantes em suas dificuldades na resolução de trabalhos. Verifica-se que cada acadêmico possui uma demanda e necessidade de intervenção, para tanto, busca-se compreender e investigar as necessidades reais de cada um. Segundo Minayo (2009, p.70) “[...] no trabalho qualitativo, a proximidade com os interlocutores, longe de ser um inconveniente, é uma virtude e uma necessidade”.

Tem-se realizado orientações de estudos, indicações de livros e referências, comunicação com a coordenação de cursos e professores da universidade em longo prazo, assim como, apoio individual presencial, por e-mail e na plataforma Moodle. Para alcançar os objetivos propostos o projeto conta com 5 bolsistas, estudantes de graduação, os quais: auxiliam no planejamento, execução e avaliação das ações do projeto; participam da construção de um plano de atividade e preparação de grupo de estudos; redigem alguns materiais que são disponibilizados aos estudantes; divulgam a proposta nos meios eletrônicos; elaboram relatórios e, ainda, participam de eventos de extensão.

## Conclusão

A ação de apoio didático-pedagógico desenvolvida revela a importância de expansão dessa proposta para além dos desafios do ensino de Física e Matemática, devendo alcançar outras áreas como a Biologia e as Letras, contribuindo ainda mais para a minimização das reprovações e evasão dos estudantes.

A parceria entre o “Projeto Integração e Acompanhamento na Aprendizagem em Física e Matemática na UFSM” com o Núcleo de Acessibilidade e o Ânima - Núcleo de Apoio à Aprendizagem na Educação tem demonstrado avanços na aprendizagem dos acadêmicos atendidos em parceria.

Com o andamento do projeto foi possível notar a importância da criação de ações preventivas como orientações e plano de estudos prévios, para que o acadêmico possa esclarecer as suas dúvidas durante o semestre e, não, somente em semanas de provas. Constatou-se, ainda, que a análise dos atendimentos auxiliou na criação de estratégias que visam melhorar a prática desenvolvida, buscando potencializar o que está dentro dos objetivos e modificar o que vem apresentando algum empecilho. A avaliação semestral das atividades tem se mostrado importante para o bom andamento do grupo e das atividades dos acadêmicos dos diferentes cursos.

Partindo da proposta apresentada nesse trabalho, se tem buscado novas alternativas para ampliar as ações que já estão sendo realizadas, buscando, ainda, a formação de uma equipe multidisciplinar que vise oferecer, também, oficinas de interpretação, redação, apresentação oral de trabalhos e demais áreas que precisem ser incluídas, expandindo ainda mais o trabalho que se tem realizado.

## Referências

ALVES FIORIN, Bruna Pereira; PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira. Intervenção Psicopedagógica na Aprendizagem: uma abordagem de grupo no ensino superior. In: PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira; ALVES FIORIN, Bruna Pereira; SILUK, Ana Cláudia Pavão.

**Aprendizagem no ensino superior.** Santa Maria: Laboratório de Pesq. e Doc. - CE/UFSM, 2013. p. 44-51.

AZAMBUJA, Cármen Regina Jardim. **Cálculo diferencial e integral I:** superando barreiras para promover a aprendizagem. Disponível em: <<http://www.pucrs.br/edipucrs/online/inovacaoqualidade/inovacao/pag23.html>>. Acesso em: 7 nov. 2009.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 13 maio 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. **Manual de verificação in loco das condições institucionais:** credenciamento de instituições não universitárias; autorização de cursos superiores (ensino presencial e a distância). Brasília: MEC/SESu, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/Manual1.pdf>>. Acesso em: 03 jun. 2014.

COSTAS, Fabiane Adela Tonetto. **Formação de Conceitos em Crianças com Necessidades Educacionais Especiais:** contribuição da Teoria Histórico-cultural. Santa Maria: UFSM: 2012.

COWAN, John. **Como ser um professor universitário inovador.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática.** 19. ed. Campinas: Papyrus, 1989. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

CUNHA, Simone Míguez e CARRILHO, Denise Madruga. O processo de adaptação ao ensino superior e o rendimento acadêmico. **Psicol. esc. educ. [online].** dez. 2005, vol. 9, n. 2, p.215-224. Disponível em: <[http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572005000200004&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572005000200004&lng=pt&nrm=iso)>.

DEMO, Pedro. **Universidade, aprendizagem e avaliação:** horizontes reconstrutivos. Porto Alegre: Mediação, 2004.

\_\_\_\_\_. **Saber Pensar.** 4. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2005. (Guia da

Escola Cidadã; v. 6)

GIL, Antonio Carlos. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2007.

\_\_\_\_. **Metodologia do ensino superior**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MASETTO, Marcos Tarciso (Org.). **Ensino de engenharia**: técnicas para otimização das aulas. São Paulo: Avercamp, 2007.

MINAYO, M. C. S (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação afirmativa no ensino superior: entre a excelência e a justiça racial. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 88, p. 757-776, Especial - Out. 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 04 maio 2014.

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

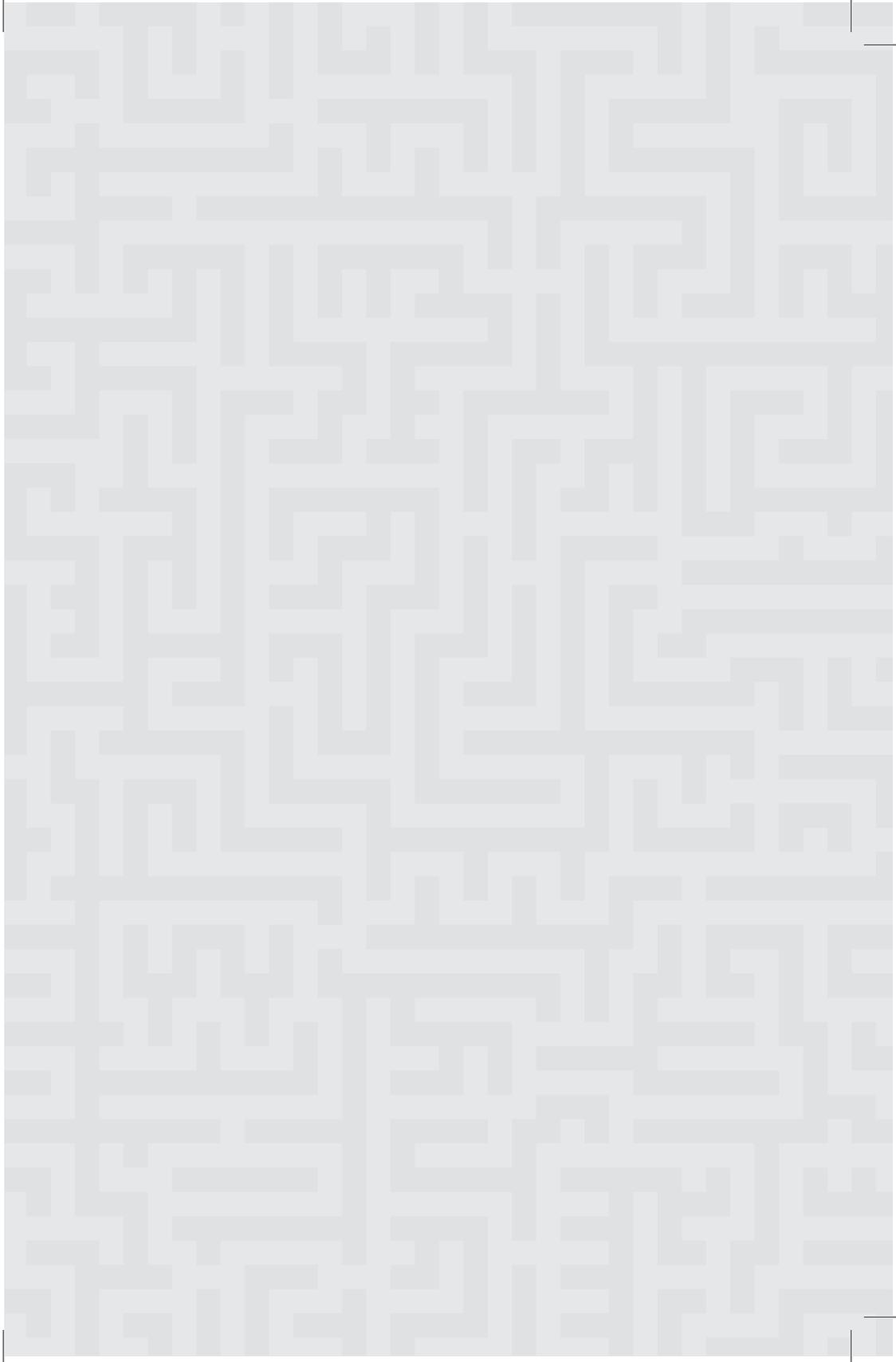
POZOBOON, Luciane Leoratto (Org.). **Apoio estudantil**: reflexões sobre o ingresso e a permanência no ensino superior. Santa Maria: UFSM, 2008.

PROGRAMA DE AÇÕES AFIRMATIVAS DE INCLUSÃO RACIAL E SOCIAL - **Relatório de Atividades (2008-2011)**. Disponível em <[http://w3.ufsm.br/prograd/artigos\\_not.php?id=7](http://w3.ufsm.br/prograd/artigos_not.php?id=7)>. Acesso em: 1 jun. 2012.

RESOLUÇÃO N. 011/07 UFSM. Disponível em: [http://w3.ufsm.br/prograd/downloads/reso11\\_2007.pdf](http://w3.ufsm.br/prograd/downloads/reso11_2007.pdf). Instituí, na Universidade Federal de Santa Maria, **Programa de Ações Afirmativas de Inclusão Racial e Social e revoga a Resolução n. 009/07**. Disponível em: <[http://w3.ufsm.br/prograd/afirmativas/reso11\\_2007.pdf](http://w3.ufsm.br/prograd/afirmativas/reso11_2007.pdf)> Acesso em: 1 ago. 2014.

ROSSETTO, Elizabeth. A inclusão do aluno com deficiência no ensino superior. In: VIII ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL – Anped Sul. Eixo Educação Superior, 2010, Londrina. **Anais...** Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 18 a 21 de julho de 2010. p. 1-13.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Indicadores**. Disponível em: <<http://portal.ufsm.br/indicadores/index>>. Acesso em: 1 ago. 2014.



AUTORAS DO ARTIGO

## **Sílvia Maria de Oliveira Pavão**

Professora do Departamento de Fundamentos da Educação na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Doutora em Educação.

## **Ana Cláudia Pavão Siluk**

Professora do Departamento de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Doutora em Informática na Educação.

## **Bruna Pereira Alves Fiorin**

Mestre em Educação, Especialista em Gestão Educacional, Pedagoga no Ânima - Núcleo de Apoio à Aprendizagem na Educação da (UFSM).

**COLABOROU COM O ARTIGO MORGANA CHRISTMANN**

# *Atendimento educacional* **ESPECIALIZADO:** *AEE na educação superior*

---

ATUALMENTE, VIVE-SE A DISCUSSÃO DOS CONCEITOS E PRÁTICAS DE INCLUSÃO. O paradigma da inclusão está presente nos vários âmbitos da sociedade e das atividades humanas, mas é nas instituições de educação que essa discussão torna-se mais evidente, e é por meio dessas instituições que se espera respostas às inquietações sociais. As instituições, de alguma forma, têm a função social de tentar resolver os problemas vividos pela sociedade.

Atualmente, a presença de estudantes com deficiência, na educação superior é uma realidade, denotada pelos dados estatísticos, que apontam crescimento constante. Conforme demonstram os dados do Censo da Educação Superior, as matrículas passaram de 677 em 2003 para 4.324 em 2009, indicando um crescimento de 538,7% (BRASIL, 2013, p. 9).

As políticas educacionais voltadas para a educação inclusiva preconizam oportunidades iguais para todos os envolvidos na formação educacional, sejam professores, funcionários, estudantes

ou pais. As políticas educacionais atentam ainda para a implantação gradativa, principalmente na escola básica, de salas de recursos multifuncionais para o Atendimento Educacional Especializado - AEE, bem como, vem capacitando professores para atuar nessas salas, a partir desse atendimento: AEE.

A criação de sala multifuncional para estudantes com deficiência, conforme o Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, Art. 3º (BRASIL, 2008), implica no desenvolvimento de atividades que favoreçam a aprendizagem. Esse Decreto, revogado pelo Decreto Nº 7.611 de nov. de 2011 (BRASIL, 2011), mantém esse entendimento sobre a criação e uso de espaços pedagógicos que visem à “oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação” (BRASIL, 2011). Na Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, o Atendimento Educacional Especializado é recomendado aos estudantes com necessidades educacionais especiais - NEE assim classificados: deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008a, b, c, BRASIL, 2011).

A legislação vigente também aponta para inclusão de estudantes com NEE na Educação Superior. Nesse sentido, o atendimento a estudantes, professores e servidores técnico-administrativos que precisem de atendimento especial ou que convivam com pessoas que tenham estas necessidades torna-se uma necessidade. No entendimento do Decreto Nº 7.611 de nov. de 2011 “§ 5º, os núcleos de acessibilidade nas instituições federais de Educação Superior visam eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência” (BRASIL, 2011).

Nesse contexto, tem-se por objetivo geral discutir o Atendimento Educacional Especializado - AEE para estudantes com deficiência ou necessidades educacionais especiais no Ensino Superior.

## Inclusão no ensino superior

A partir da década de 1990, com a promulgação da Declaração Mundial de Educação para Todos na conferência mundial da UNESCO, o Brasil passou por diversas transformações no sistema educacional presentes nas legislações e elaboração, em 1996, da Lei de Diretrizes e bases da educação nacional (LDB), estando amparadas pelo conceito de educação inclusiva. Porém, mesmo havendo adequações condizentes com os objetivos da educação inclusiva, boa parte dos estudantes ainda vive em um ambiente educacional segregado (DIAS FERRARI; SEKKEL, 2007).

Neste sentido, verifica-se que o sistema educacional brasileiro está amparado por diversas políticas inclusivas, entre estas a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996); Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (1999); Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE (2007); Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Contudo, a existência dessa legislação não garante que as práticas inclusivas existam e sejam efetivas em suas proposições (MOREIRA et al., 2011).

A inclusão requer uma mudança nas concepções e práticas de gestão, na sala de aula e na formação de professores, buscando efetivar o direito de todos à educação (BRASIL, 2010a). Desta forma, cada vez mais as pessoas com deficiência e com necessidades educacionais especiais (NEE) estão buscando a inserção em espaços sociais, principalmente, no que se refere à educação.

Pesquisas têm abordado a educação na perspectiva da inclusão com foco mais presente no Ensino Fundamental e Médio, e, conforme se elevam os níveis de escolarização, mais escassas se tornam os estudos e ações voltadas à educação inclusiva no Ensino Superior, tornando-se um espaço de desafio para os educadores das mais diversas áreas do conhecimento (DIAS FERRARI; SEKKEL, 2007).

Ao abordar questões que se referem à inclusão no Ensino Superior, o tema é direcionado à inclusão social, e traz consigo discussões

acerca do direito à educação das minorias e o preconceito embutido nessas discussões. Ao apontar o preconceito, que tem uma origem social, verifica-se sua presença em todos os setores da sociedade, inclusive, nas salas de aula do Ensino Superior. Esta constatação denota uma necessidade crescente de um trabalho de conscientização que deve iniciar na formação de professores para perpassar todos os níveis de ensino (DIAS FERRARI; SEKKEL, 2007).

No contexto da inclusão no Ensino Superior, algumas universidades públicas do país, tais como a Universidade de Brasília, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Universidade de São Paulo, Universidade Federal do Paraná, Universidade Estadual de Londrina, vêm trabalhando para garantir o acesso, permanência e conclusão dos estudantes com deficiência e NEE desse nível de ensino com sucesso. Essa realidade tem mostrado que, mesmo com as poucas pesquisas publicadas referentes ao tema, algumas universidades estão buscando assistir esses estudantes a fim de que eles conquistem sua autonomia, cidadania e espaço na sociedade (FERREIRA, 2007).

A universidade, enquanto lugar de conhecimento, é também um local de pluralidade, diversidade, igualdade e respeito às diferenças. Neste sentido, a inclusão da pessoa com deficiência e necessidades especiais no Ensino Superior, assim como nos demais níveis de ensino, requer que a instituição esteja preparada para dar suporte no que concerne ingresso, permanência e conclusão do curso (DIAS FERRARI; SEKKEL, 2007). Acredita-se, assim, que a inclusão na universidade não deva estar baseada apenas no cumprimento de decretos e leis, mas na mudança de paradigmas buscando operacionalizar a inclusão social e escolar de todas as pessoas, organizando e implementando respostas educativas que facultem a apropriação do saber, do saber fazer e da capacidade crítica e reflexiva (FERREIRA, 2007; ROCHA & MIRANDA, 2009).

[...] uma universidade inclusiva só é possível no caminhar em busca da mudança que vai eliminando barreiras de toda ordem, desconstruindo conceitos, preconceitos e concep-

ções segregadoras e excludentes. É um processo que nunca está finalizado, mas que, coletivamente, deve ser constantemente enfrentado (MOREIRA et al., 2011, p 141).

Entende-se que o Atendimento Educacional Especializado, assegurado pelo Art. 208 da Constituição Federal de 1988, foi criado no intuito de contribuir para a garantido direito a educação para todos. Pode-se entender o AEE a partir de seus objetivos:

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).

Diante desta conceituação, observa-se que o AEE é instituído como um serviço que se caracteriza pelo conjunto de atividades e recursos pedagógicos e de acessibilidade, desenvolvidos de forma complementar ou suplementar ao ensino regular, direcionados às pessoas considerados público alvo da Educação Especial: deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008b).

Pessoas com deficiência são aquelas que “têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2008a, p.2). Desse modo, são os estudantes com deficiência mental, deficiência física, surdez, deficiência auditiva, cegueira, baixa visão, surdo cegueira ou deficiência múltipla.

Os estudantes com Transtornos Globais do Desenvolvimento “apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neurop-

sicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras” (BRASIL, 2008a, p.2). Também se incluem casos de autismo e outros transtornos. Já as pessoas com altas habilidades/superdotação caracterizam-se por um potencial elevado intelectual. Estes estudantes precisam de um atendimento que favoreça seu desempenho acadêmico. Atualmente, essa categoria, Transtornos Globais do Desenvolvimento, foi alterada, sendo denominada de Transtornos do Espectro do Autismo (ASSOCIAÇÃO PSIQUIÁTRICA AMERICANA, 2013.)

O encaminhamento do estudante público-alvo do AEE é realizado pelo gestor do sistema de ensino, sendo solicitado pelo professor de ensino regular que reconhece nele a necessidade de apoio especial (TURCHIELLO et al., 2012).

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. Destaca-se, ainda, que o professor que trabalha com o AEE poderá ser auxiliado por profissionais de apoio, que atuam a fim de garantir o acesso, a participação e aprendizagem. Neste contexto, a necessidade de inclusão destes profissionais no trabalho do AEE deverá ser avaliada em cada caso (TURCHIELLO et al., 2012). A demanda se justifica quando “a necessidade específica do estudante público-alvo da educação especial não for atendida no contexto geral dos cuidados disponibilizados aos demais estudantes” (BRASIL, 2010b, p.2).

Ao receber um estudante com deficiência ou com NEE na sala de recursos multifuncional, que é um espaço com mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade, e equipamentos específicos para o atendimento, o professor deve inicialmente

te fazer uma avaliação a fim de conhecer as reais necessidades de aprendizagem desses estudantes, pois cada caso terá uma especificidade, cabendo ao professor conhecer os recursos pedagógicos e de acessibilidade disponíveis.

Para maior efetivação da proposta do AEE, o professor deve estar familiarizado também com a tecnologia assistiva (TA), como área do conhecimento fundamental para o desenvolvimento das práticas do AEE. A TA é definida como “todo arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e, conseqüentemente, promover vida independente e inclusão” (BERSCH; MACHADO, 2012, p.80). É entendida como um auxílio que tem por objetivo proporcionar maior autonomia, independência funcional, qualidade de vida e inclusão social para a pessoa com deficiência (BERSCH; MACHADO, 2012, p.81).

É importante salientar diante de todas estas conceituações que, para o desenvolvimento do AEE no meio universitário, as tecnologias, equipamentos e recursos deverão ser adequados às necessidades dos estudantes atendidos pelo AEE. Entende-se que, ao chegar no Ensino Superior, muitas habilidades dos estudantes já foram adquiridas nos anos anteriores de escolarização, fazendo-se necessário o auxílio mais abrangente e ampliado, respeitando a evolução e peculiaridade de cada acadêmico.

O financiamento das condições de acessibilidade deve integrar os custos gerais com o desenvolvimento do ensino, pesquisa e extensão. As IES devem estabelecer uma política de acessibilidade voltada à inclusão das pessoas com deficiência, contemplando a acessibilidade no plano de desenvolvimento da instituição; no planejamento e execução orçamentaria; no planejamento e composição do quadro de profissionais; nos projetos pedagógicos dos cursos; nas condições de infraestrutura arquitetônica; nos serviços de atendimento ao público; no sítio eletrônico e demais publicações; no acervo pedagógico e cultural; e na disponibilização de materiais pedagógicos e recursos acessíveis. (BRASIL, 2013, p. 10).

Desta forma, a universidade deve proporcionar aos estudantes um ambiente acolhedor no qual ele possa desenvolver todas as suas capacidades e buscar superar suas incapacidades de modo que conquiste sua autonomia e cidadania, buscando sua inserção natural na sociedade.

## Intervenção e ação: possibilidades do AEE no ensino superior

A oferta do AEE no Ensino Superior consiste no trabalho pedagógico realizado com o estudante com deficiência ou com NEE.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008), que define a Educação Especial como modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, tem como função disponibilizar recursos e serviços de acessibilidade e o atendimento educacional especializado, complementar a formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. (BRASIL, 2013, p. 8).

A oferta deve ser amplamente divulgada por meio de diferentes canais de comunicação interna e externa à instituição, de modo que chegue facilmente aos estudantes. Com isso, reforça-se a importância de que os próprios estudantes percebam e procurem pelo atendimento, haja vista que o AEE não é considerado obrigatório. No entanto, não se exclui o encaminhamento por professores, coordenadores de Curso e outros setores, tais como os Núcleos de Acessibilidade.

Os atendimentos podem ser realizados em sala específica de AEE, que deve ser organizada com recursos pedagógicos que possam viabilizar a intervenção pedagógica dessa natureza. Recursos tais como: computadores, softwares específicos às necessidades de aprendizagem, principalmente nos casos de deficiência sensorial, entre outros, que ge-

ralmente são construídos tendo como elemento gerador a necessidade de aprendizagem, caso em que se aplica o uso de Tecnologias Assistivas.

Após o primeiro contato, o estudante com deficiência ou NEE ingressa em horário de atendimento na sala de recursos, onde é realizada uma avaliação inicial das suas necessidades atuais de apoio à aprendizagem e elaborado um Plano de Atendimento individualizado, tendo como fundamentação as reais necessidades de aprendizagem.

O estudante frequenta a sala de recursos sempre em horários nos quais não tem aula. O tempo de permanência na sala e o período no qual recebe atendimento dependerão sempre da necessidade e interesse do estudante com NEE e devem ser fixados no Plano de Atendimento. As atividades realizadas na sala de AEE consistem em: controle, supervisão e arquivo dos materiais e registros dos estudantes atendidos.

## Conclusão

A atenção aos estudantes com deficiência na Educação Superior envolve uma gama considerável de ações e recursos que excedem, muitas vezes, as condições atuais existentes no meio acadêmico, não somente em termos econômicos, mas também e, principalmente, no que tange as ações humanas. Nota-se que ao efetivar uma proposta de AEE na Educação Superior, algumas adequações arquitetônicas, urbanísticas, de comunicação e pedagógicas passam a ser fundamentais no processo de inclusão e aprendizagem, o que pode demandar um período mais longo de trabalho por parte dos sujeitos envolvidos mais diretamente: professores e estudantes.

Os dispositivos legais que parecem dar condições ao alcance da aprendizagem desses estudantes estão em meio a diferentes discursos teóricos e à necessidade da implementação de uma rede de apoio que inclui recursos humanos e materiais que garantam a acessibilidade plena. O AEE se lança, assim, como uma das possibilidades de atenuar e apresentar condições de resolutividade aos muitos obstáculos

que um estudante com deficiência pode se deparar na universidade, mas, certamente, não é a única ação a ser realizada nos processos de inclusão e acessibilidade.

Algumas dessas ações passam a ter sua efetividade a médio e longo prazo, tais como o desenvolvimento de políticas e a organização e adequação de espaços acessíveis. Com o AEE no Ensino Superior, pode-se obter melhor desempenho e rendimento acadêmico; contribuir para o ensino por meio do avanço do conhecimento e promoção de novas pesquisas na área; participação no processo de inclusão social e produção de outros materiais didáticos que favoreçam a aprendizagem nesse nível de ensino.

## Referências

ASSOCIAÇÃO PSIQUIÁTRICA AMERICANA - APA. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais** - DSM V. 2013. Disponível em: <<http://www.dsm5.org/about/Pages/Default.aspx>>. Acesso em: 17 ago. 2014.

BERSCH, Rita. MACHADO, Rosangela. Tecnologia Assistiva-TA: Aplicações na Educação. Cap3. In: **Atendimento Educacional Especializado Contribuições para a Prática Pedagógica**. SILUK, Ana Cláudia P. (Org.), 1ed, Santa Maria: UFSM, Centro de Educação, Laboratório de Pesquisa e Documentação, 2012, p.380, ISBN:978-85-61128-241.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto Nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado. Brasília, MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica**. Brasília, MEC/SEESP, 2008a.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspec-

tiva da Educação Inclusiva. In: Secretaria de Educação Especial. Inclusão: **Revista da Educação Especial** v. 04. n 05. Brasília: SEESP, 2008c.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto Nº 7.611 de nov. de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: MEC, 2011.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

BRASIL, Ministério da Educação. **Manual de Orientação**: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais. Brasília. 2010 a. Disponível em:portal.mec.gov.br/index.php?option=com\_docman&task. Acesso em: 17 ago. 2014.

BRASIL, **Nota técnica SEESP/GAB/Nº19/2010**. Profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede pública de ensino. Brasília: MEC/SEESP/GAB, 2010 b.

BRASIL. **Documento orientador Programa Incluir** - acessibilidade na educação superior SECADI/SESu-2013. Brasília, SECADI/SESu, 2013.

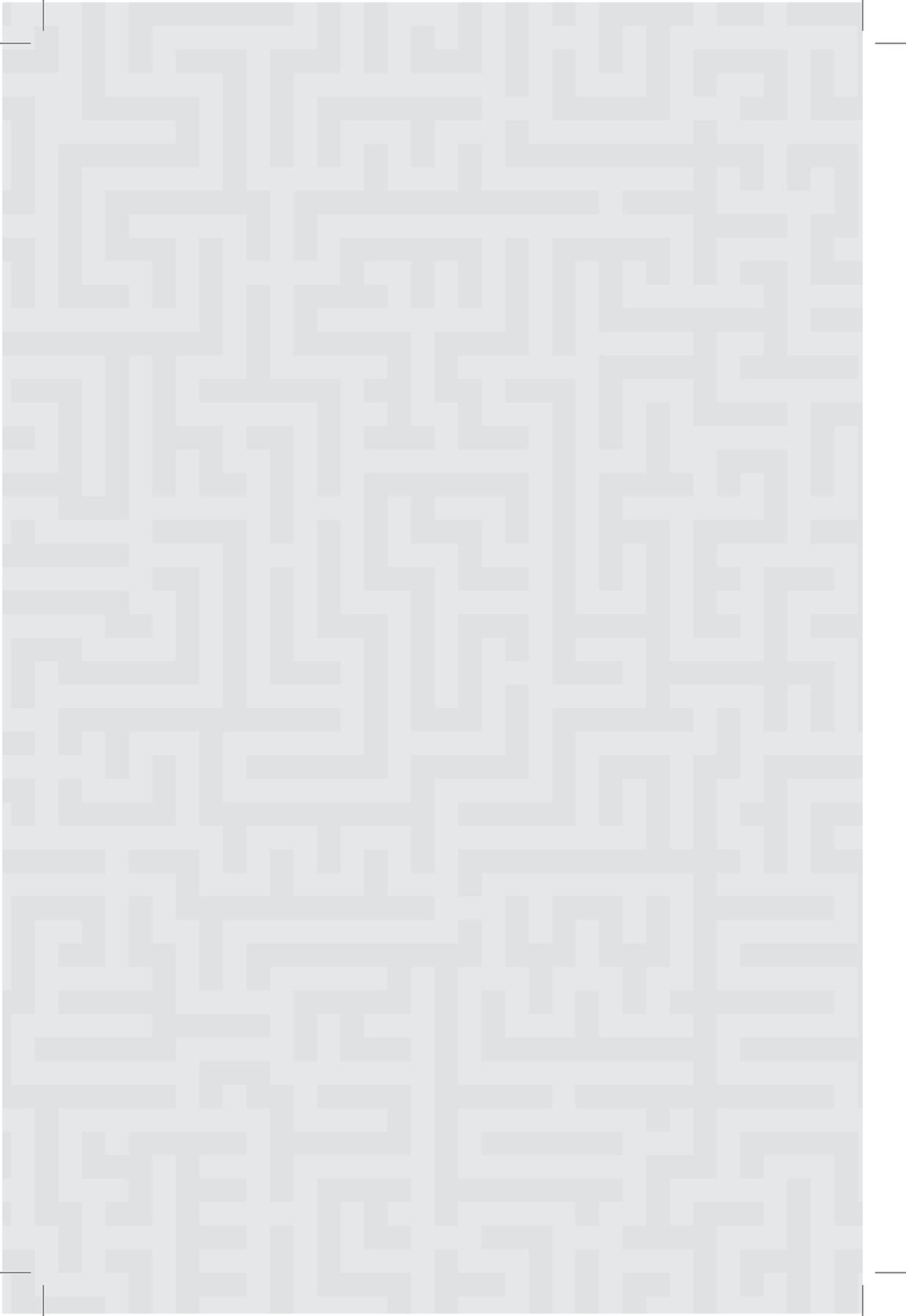
DIAS FERRARI, Marian A. L. SEKKEL, Marie C. Educação Inclusiva no Ensino Superior: Um Novo Desafio. **Psicologia Ciência e Profissão**, 2007, 27 (4), 636-647. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v27n4/v27n4a06.pdf>.> Acesso em: 17 ago. 2014.

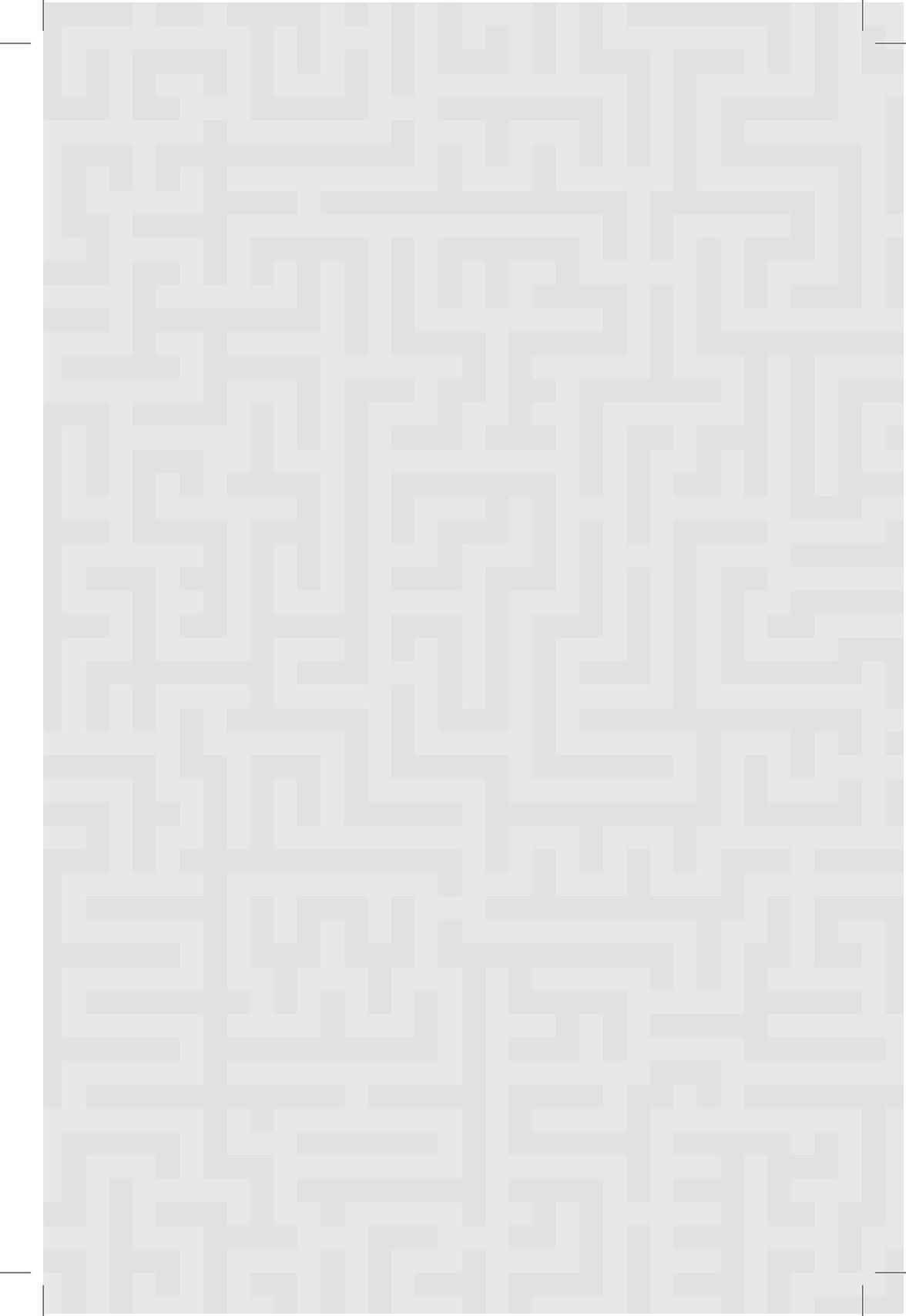
MOREIRA, Laura C. et al. Ingresso e permanência na Universidade: alunos com deficiências em foco. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 125-143, jul./set. 2011. Editora UFPR. Disponível em: ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/educar/article/download/25006/16754. Acesso em: 17 ago. 2014.

FERREIRA, Solange L. Ingresso, permanência e competência: uma realidade possível para universitários com necessidades educacionais especiais. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, Jan.-Abr. 2007, v.13, n.1, p.43-60. Disponível em: <<http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxislind.exe/iah/online/?IsisScript=iah/iah.xis&src=google&base=LILACS&lang=p&nextAction=lnk&exprSearch=458848&indexSearch=ID>.> Acesso em: 17 ago. 2014.

ROCHA, Telma B, MIRANDA, Theresinha G. Acesso e permanência do aluno com deficiência na instituição de ensino superior. **Revista Educação Especial** v. 22, n. 34, p. 197-212, maio/ago. 2009, Santa Maria Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em: 17 ago. 2014.

TURCHIELLO, Priscila et al. Atendimento Educacional Especializado, Cap. 2. In: **Atendimento Educacional Especializado Contribuições para a Prática Pedagógica**. SILUK, Ana Cláudia P. (Org.), 1. ed, Santa Maria: UFSM, Centro de Educação, Laboratório de Pesquisa e Documentação, 2012, p.380, ISBN:978-85-61128-241.







CORPO EDITORIAL  
**EDITORA PE.COM - UFSM**

REITOR	Paulo Afonso Burmann
PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO	Teresinha Heck Weiller
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS	Mauri Leodir Löbler
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO	Sandra Rubia da Silva
COORDENAÇÃO DA EDITORA	Marília de Araujo Barcellos
TÉCNICO EM ARTES GRÁFICAS	Joel Ramos Rosin
CORPO EDITORIAL	Professores do Curso de Comunicação Social - Produção Editorial
CONSELHO EDITORIAL	Ana Cláudia Gruszynski - UFRGS Ana Elisa Ribeiro - CEFET MG Aníbal Bragança - UFF Eduardo Giordanino - UBA Flavi Ferreira Lisboa Filho - UFSM Marisa Midori Deaecto - ECA/USP Márcio Gonçalves - UERJ Paulo César Castro - UFRJ Plínio Martins Filho - USP Sandra Reimão - PPGCOM/USP Maria Teresa Bastos - ECO/UFRJ

Este livro foi composto em Alegrya (corpo) e Univers (títulos), e impresso na Imprensa Universitária de Santa Maria – RS, em papel Pólen 90g (miolo) e Supremo 250g (capa) no formato 14x21cm.