

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL
UNESP - UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO
FACULDADE DE CIÊNCIAS

Práticas pedagógicas inclusivas: da criatividade à valorização das diferenças

VOLUME 5

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA



Práticas educacionais inclusivas na
área da deficiência intelectual.

Organizadoras:
Vera Lúcia Messias Fialho Capellini
Olga Maria Piazzentin Rolim Rodrigues

BAURU / 2010

VERA LÚCIA MESSIAS FIALHO CAPELLINI
OLGA MARIA PIAZENTIN ROLIM RODRIGUES
Organizadoras

COLEÇÃO
**FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA
EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

UNESP-FC
BAURU
2010

Presidente da República
Luiz Inácio Lula da Silva

Vice-Presidente
José Alencar Gomes da Silva

Ministro de Estado da Educação
Fernando Haddad

Secretária da Educação Especial
Claudia Pereira Dutra

Reitor da Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”
Herman Jacobus Cornelis Voorwald

Diretor da Faculdade de Ciências
Prof. Dr. Olavo Speranza de Arruda

Vice-Diretora
Prof^a. Adj. Dagmar Aparecida Cynthia França Hunger

Coordenadora do Curso: “Práticas Educacionais Inclusivas na Área da Deficiência
Intelectual”

Prof^a. Dr^a. Vera Lúcia Messias Fialho Capellini

UNESP/Faculdade de Ciências/Campus de Bauru

Convênio MEC/FNDE 656796 (Ministério da Educação/Secretaria de Educação
Especial, parceria com o programa Universidade Aberta do Brasil - UAB)
Edital Público nº 01 de 02 de março de 2009 do Programa: Formação Continuada
de Professores na Educação Especial - Modalidade a Distância.

Objetivo: formar professores dos sistemas estaduais e municipais de ensino, por
meio da constituição de uma rede nacional de instituições públicas de educação
superior que ofereçam cursos de formação continuada de professores na
modalidade a distância.

Público-alvo: professores da rede pública de ensino que atuam no atendimento
educacional especializado e na sala de aula comum.

Abrangência: redes estaduais e municipais de educação que tenham solicitado a
formação continuada de professores no Plano de Ações Articuladas – PAR e que
tenham sido contemplados pelo Programa de Implantação de Salas de Recursos
Multifuncionais.

Coleção produzida para o curso de 180 horas “Práticas Educacionais Inclusivas na
área da Deficiência Intelectual”

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS:
DA CRIATIVIDADE À VALORIZAÇÃO DAS DIFERENÇAS**

VOLUME 5

Vera Lúcia Messias Fialho Capellini
Olga Maria Piazzentin Rolim Rodrigues
Organizadoras

**Bauru
2010**

Coleção 5v. Formação de Professores na perspectiva da
educação inclusiva
ISBN da coleção (978-85-99703-53-3)

Volumes publicados:

Volume 1 - Formação Continuada a distância: explorando o ambiente TELEDUC
(ISBN: 978-85-99703-54-0)

Volume 2 - Marcos históricos, conceituais, legais e éticos da educação inclusiva
ISBN: 978-85-99703-55-7

Volume 3 - A Construção do Projeto Político Pedagógico de uma escola inclusiva
ISBN: 978-85-99703-56-4

Volume 4 - Avaliação e planejamento em contextos inclusivos
ISBN: 978-85-99703-57-1

Volume 5 - Práticas pedagógicas inclusivas: da criatividade à valorização das
diferenças
ISBN: 978-85-99703-58-8

Capa: Ana Laura Rolim Rodrigues
Revisão: Prof^a. Dra. Glória Georges Feres

DIVISÃO TÉCNICA DE BIBLIOTECA E DOCUMENTAÇÃO
UNESP - Campus de Bauru

371.9
P925

Práticas pedagógicas inclusivas : da criatividade à
valorização das diferenças / Vera Lúcia Messias
Fialho Capellini e Olga Maria Piazzentin Rolim
Rodrigues (org.). -- Bauru : UNESP/FC/MEC, 2010.
205 p. : il. -- (Formação de professores na perspectiva
de educação inclusiva)

ISBN 978-85-99703-58-8

1. Educação inclusiva. 2. Ensino a distância. 3.
Prática de ensino. 4. Formação de professores. I.
Capellini, Vera Lúcia Messias Fialho. II. Rodrigues,
Olga Maria Piazzentin Rolim. III. Título.

Prezado cursista

Este livro é o 5º de uma coleção de 5 volumes intitulada: “Formação de Professores na Perspectiva da Educação Inclusiva” produzida por uma equipe de especialistas em Educação Especial, para subsidiar o desenvolvimento do curso de aperfeiçoamento em **“Práticas Educacionais Inclusivas na Área da Deficiência Intelectual”**. Esse material objetiva a veiculação de informações sobre a educação da pessoa com deficiência intelectual e seus desdobramentos para a inclusão social desta população.

Os Volumes que compõem a coleção do curso são:

- I - Formação Continuada a distância: explorando o ambiente TELEDUC
- II - Marcos históricos, conceituais, legais e éticos da educação inclusiva
- III - A Construção do Projeto Político Pedagógico de uma escola inclusiva
- IV - Avaliação e planejamento em contextos inclusivos
- V - Práticas pedagógicas inclusivas: da criatividade à valorização das diferenças

No decorrer do curso, serão trabalhados temas visando a possibilitar o acesso às informações sobre as causas da deficiência intelectual, aspectos conceituais, históricos e legais da educação especial, além de conteúdos específicos para auxiliar a sua prática pedagógica voltada para a diversidade, para garantir o aprendizado de todos os alunos.

Esperamos que este material contribua a todos os profissionais que participam da construção de uma sociedade mais justa, mais solidária e mais igualitária para todos.

Bom trabalho!

Vera Lúcia Messias Fialho Capellini

Olga Maria Piazzentin Rolim Rodrigues

(Organizadoras)

SUMÁRIO

Capítulo I - SEXUALIDADE E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: QUESTÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS

Ana Cláudia Bortolozzi Maia.....11-38

Capítulo II - FORMAS DIVERSIFICADAS DE ORGANIZAÇÃO DO ENSINO PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL/MENTAL: A FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Lúcia Pereira Leite

Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins.....39-65

Capítulo III - ENSINO COLABORATIVO

Vera Lúcia Messias Fialho Capellini

Eliana Marques Zanata

Verônica Aparecida Pereira.....67-108

Capítulo IV - A CRIATIVIDADE E A LUDICIDADE NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

Vera Lúcia Messias Fialho Capellini

Tânia Gracy Martins do Valle

Luciana Bellido Ponce.....109-145

Capítulo V - HABILIDADES SOCIAIS EDUCATIVAS DO PROFESSOR E SUA RELAÇÃO COM O REPERTÓRIO COMPORTAMENTAL DE CRIANÇAS

Alessandra Turini Bolsoni-Silva.....147-181

Capítulo VI - TECNOLOGIA ASSISTIVA: ENFOCANDO A EDUCAÇÃO

Eduardo José Manzini

Débora Deliberato.....183-219

SOBRE OS AUTORES.....220-224

Capítulo I

SEXUALIDADE E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: QUESTÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS

Ana Cláudia Bortolozzi Maia

SEXUALIDADE E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: QUESTÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS¹

Não podemos negar que a sexualidade existe em todas as pessoas, em todas as instâncias sociais e, também, na escola. Todos têm o direito de receber informações sobre sexualidade de modo pedagógico e os educadores devem reconhecer a dimensão sexual das pessoas com deficiência, oferecendo a elas a oportunidade de receber orientações sobre sua saúde e sua sexualidade (ANDERSON, 2000; GHERPELLI, 1995; MAIA, 2006; MAIA, RIBEIRO, 2009). Somente assim poderemos atender aos princípios da sociedade inclusiva e, por isso, vamos conversar neste texto sobre algumas questões teóricas e práticas educativas no trabalho de educação sexual voltado às pessoas com deficiência intelectual.

Vamos abordar a questão em quatro temas: (1) *Sexo e Sexualidade*, (2) *Educação Sexual: informação e formação*,

¹ Utilizaremos, neste texto, a expressão “deficiência intelectual” que vem substituindo aos poucos a expressão “deficiência mental” por acreditar que a primeira direciona mais ao sentido de déficit cognitivo, enquanto a segunda pode direcionar ao sentido de “doença mental”. O termo deficiência intelectual foi recomendado em 2004 no documento “DECLARAÇÃO DE MONTREAL SOBRE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL” assinado pela Organização Mundial de Saúde e Organização Pan-Americana da Saúde. (http://www.defnet.org.br/decl_montreal.htm).

(3) *Sexualidade de Pessoas com Deficiência Mental* e (4) *Propostas Educativas de orientação em sexualidade*.

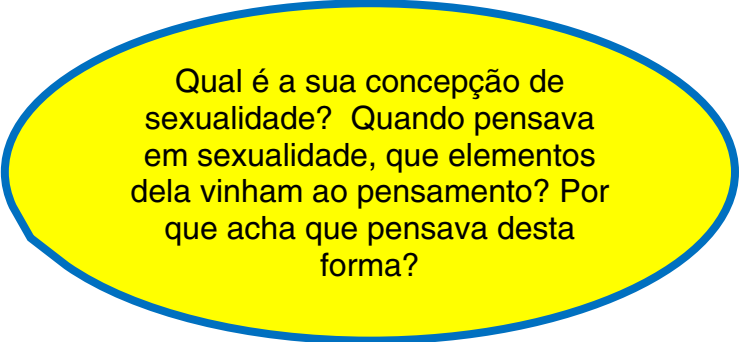
1. Sexo e Sexualidade são conceitos diferentes!

A sexualidade é um conceito amplo e abrangente porque diz respeito às relações afetivas e sexuais das pessoas em seu contexto social. A SEXUALIDADE engloba as atitudes, comportamentos, sentimentos, expressões do desejo, carinho, amizade, amor, erotismo, questões de gênero e, práticas sexuais, ao lado das questões genitais, que chamamos de SEXO.

As questões relativas à sexualidade, isto é, o que é ser feminino e masculino, a distinção entre o que é considerado erótico e pornográfico, as emoções, as sensações de amor, de afeto, de amizade, por exemplo, dependem da cultura e do momento histórico. Em outras épocas e sociedades diversas, as representações sociais sobre sexo e sexualidade eram diferentes. Elas mudaram e continuam mudando (ANDERSON, 2000; BOZON, 2004; COUWENHOVEN, 2007; MAIA, 2001; RIBEIRO 1990).

No entanto, quando pensamos em sexualidade, em geral, genitalizamos a questão, isto é, pensamos em masturbação, relações sexuais e órgãos genitais. Esquecemos que o prazer sexual está em todo o corpo e não

somente nos genitais e, principalmente, que sexo é uma parte da sexualidade, pois em toda relação sexual estão envolvidos sentimentos, valores, ideais estéticos etc. Disso podemos concluir que também o sexo é uma questão mediada socialmente. Ser sexual é algo inerente ao ser humano e, independentemente de tratar de uma pessoa com deficiência ou não, a sexualidade também existe para todos.



Qual é a sua concepção de sexualidade? Quando pensava em sexualidade, que elementos dela vinham ao pensamento? Por que acha que pensava desta forma?

Aprendemos a conceber sexualidade como sexo porque na nossa história de vida e na educação sexual que recebemos existiram mensagens, explícitas ou não, que tanto afirmaram a naturalidade de certas características, como silenciaram a respeito de muitas outras. A educação sexual é um processo educativo amplo que incorpora ações pedagógicas de orientação em sexualidade. Mas, não é só isso! Vamos conhecer a diferença entre esses conceitos.

2. Educação Sexual: informação e formação

EDUCAÇÃO SEXUAL é um processo amplo, social e cultural que ocorre ao longo do desenvolvimento humano. São as informações, valores, concepções, que aprendemos ao longo da vida sobre as questões da sexualidade. É uma educação “não intencional” que aparece cotidianamente nas conversas com pais, irmãos e colegas, nas mensagens televisivas, nas músicas, nas histórias, nos livros, nas piadas etc. e incide sobre a “formação” que temos a respeito da sexualidade (MAIA; RIBEIRO, 2009; WEREBE, 1998).

Tudo que pensamos sobre sexualidade nós aprendemos ao longo da vida... Ninguém nasce “sabendo” sobre sexo, manifestando conceitos e preconceitos, “pensando” em comportamentos sexuais, “julgando” sobre o que é certo ou não em sexualidade. Aprendemos isso com a EDUCAÇÃO SEXUAL, baseada em um conjunto de preceitos que nos foram ensinados por meio de mensagens explícitas: “não faça isso”, “não fale isso”, “feche as pernas menina”, “não chore menino”, “todo mundo casa um dia”, “quando você casar, sara!”, “Juízo, heim!” ou mensagens implícitas: silêncios, olhares enviesados, tons de voz alterados por exemplo.

Na esfera da comunicação não é diferente. As revistas, a televisão, as histórias e contos contêm mensagens sobre a

sexualidade e, junto com elas, um conjunto de valores, ideais estéticos e preceitos éticos. Somos “construídos” como seres sexuais carregados de mensagens ideológicas sobre sexualidade, ao lado de um corpo que tem desejo e experiência em sensações prazerosas, o que nos ensina que há prazer no toque e no relacionamento com o(a) outro(a).

No processo de educação sexual, a família, a televisão e a escola, por exemplo, são responsáveis por transmitir essas mensagens, mesmo que não explicitem ou não tenham essa intenção. Na educação infantil, por exemplo, um viés da educação sexual muito presente é a “educação sexista”, quando se orienta uma criança contribuindo para a formação de gênero, cobrando dela comportamentos e atitudes que corresponderiam ao padrão social correspondente ao masculino e ao feminino. Essas questões são sociais e o gênero, tal qual a sexualidade, diz respeito a uma construção social e cultural; assim, esses padrões são mutáveis e questionáveis (MAIA; MAIA, 2009).

Agora vamos pensar em um modo de educação sexual mais formal... aquela que ocorre quando preparamos uma “aula”, projeto, isto é, um processo intencional e planejado para ensinar sexualidade.

A EDUCAÇÃO SEXUAL INTENCIONAL² é um processo sistemático, organizado e planejado que ocorre de modo “intencional” visando informar sobre questões relativas à sexualidade. Em geral, isso ocorre por meio de palestras, cursos, aulas, ministrados por pessoas que são profissionais, especialistas ou apenas estudiosos no assunto. Por exemplo, quando se oferece um livro, algo formal que tem por objetivo informar sobre sexualidade, dizemos que é uma **educação em sexualidade, um esclarecimento** (RIBEIRO, 1990).

Claro que a informação é muito importante e faz parte do processo educativo, mas ela sozinha, muitas vezes, é limitada para formar atitudes. Um exemplo: você pode saber que o uso da camisinha é importante para a prevenção contra DSTs e Aids, (tem informação), mas deixa de usar o preservativo porque seu parceiro(a) pede, porque tem vergonha de exigir seu uso, porque acha que com ele se perde a ereção etc. Quando alguém faz algo assim, baseia-se na sua história de educação sexual e nas ambiguidades e dificuldades que resultam dela, lidando com essas questões, sem desenvolver uma atitude preventiva, apesar de ser bem informado. Somente uma formação crítica e reflexiva pode

² Muitos autores, inclusive nos Parâmetros Curriculares usam chamar essa Educação sexual de “Processo de orientação sexual”. No entanto, para não confundir com o termo “Orientação Sexual” usado para designar a orientação do desejo erótico de uma pessoa seja ela homossexual, heterossexual ou bissexual, não utilizaremos neste texto essa definição, mas nos referimos a processos diferentes a educação sexual ampla e geral, não intencional daquela intencional e formalizada.

garantir que as atitudes adequadas para prevenir doenças, agressões sexuais e gravidezes indesejadas sejam tomadas no momento adequado.

Uma boa Orientação Sexual implica a realização de reflexões constantes, para que as informações se tornem parte da vida da pessoa e sejam incorporadas a sua Educação Sexual. A Orientação Sexual existe dentro do processo amplo de Educação Sexual, e precisamos respeitar os valores e crenças que fazem parte das diferentes famílias e sociedades. [...] Assim, embora todas as pessoas sejam “educadoras sexuais”, na escola o papel dos educadores é garantir o acesso a informações precisas, adequadas e que possibilitem, ao alunado, condições de viver sua sexualidade com autonomia, assumindo os cuidados preventivos com a sua saúde sexual e com a de outros. A isso chamamos de Educação Sexual emancipatória, um caminho que cada sujeito poderá escolher e seguir (MAIA; RIBEIRO, 2009, p.35).

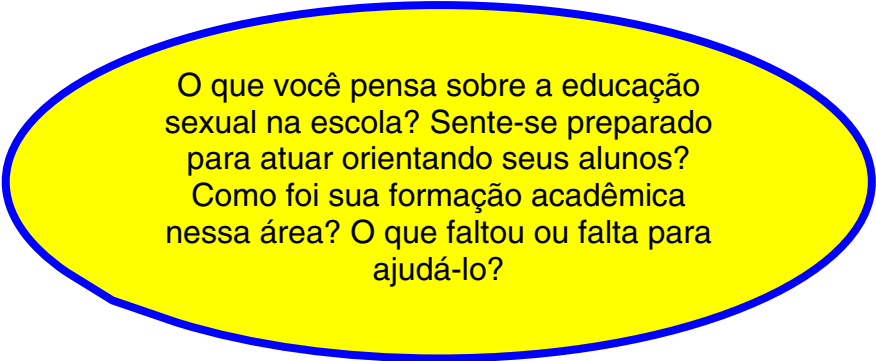
E você, professor e educador, o que tem a ver com isso? Como pode implementar a educação sexual de seus alunos?

Desde 1997, existe no Brasil um importante documento com vários parâmetros para a Educação formal. São os “Parâmetros Curriculares Nacionais, ou PCN” (BRASIL, 1997), diretrizes sobre temas pedagógicos que podem e devem ser trabalhados na escola de modo transversal. Um destes temas

é a Orientação Sexual, que chamaremos aqui de Educação Sexual.

Na visão dos PCN, e de muitos autores que escreveram sobre educação sexual, a escola é o espaço ideal para se falar de sexo, pois a criança e o jovem passam ali muito tempo, ocorrendo intenso convívio social que favorece relacionamentos afetivos e de amizade, além da formação de grupos que propiciam trocas de experiências e incentivam o falar sobre sexo. Mas, se por um lado a escola é apontada como espaço fundamental para se implantar a orientação sexual ela, enquanto instituição, não se posicionou sobre seu papel, muitas vezes até se omitindo diante de situações envolvendo questões sexuais que ocorrem em seu cotidiano, outras vezes tratando dos casos com atitudes preconceituosas (MAIA, RIBEIRO, 2009, p.40).

A partir deste documento é possível dizer que o trabalho de educação sexual na escola agora é reconhecido e incentivado pelo governo federal. Isso levou muitos professores e escolas a procurarem ajuda sobre como esclarecer as dúvidas de seus alunos porque, na verdade, a formação que tiveram para atuar nessa área foi e tem sido falha. Quando esses professores pensam em trabalhar com a educação sexual na escola é comum esbarrarem em suas próprias dificuldades pessoais sobre o assunto, perceberem dificuldades no diálogo com seus alunos e, até mesmo com seus pais, uma vez que não receberam na formação acadêmica, esclarecimentos pedagógicos sobre educação sexual, sexualidade e desenvolvimento humano.



O que você pensa sobre a educação sexual na escola? Sente-se preparado para atuar orientando seus alunos? Como foi sua formação acadêmica nessa área? O que faltou ou falta para ajudá-lo?

Você pode não se sentir preparado, mas se percebeu que é importante trabalhar com a educação de seus alunos, e que esse papel é seu porque eles têm direito a esses esclarecimentos na escola, então você já se encontra em um bom caminho.

Mas... se todos têm direito à educação sobre sexualidade e saúde sexual, aquelas pessoas com deficiência não podem ficar excluídos desse processo. Assim, vamos agora refletir sobre **sexualidade e PESSOAS com deficiências** e sobre os processos de educação sexual para essa população.

3. Sexualidade de pessoas com deficiência intelectual

Muitas pessoas acreditam que pessoas com deficiência não têm ou não vivem a sexualidade. Será que isso é possível?

3.1. Para começo de conversa, alguns princípios gerais:

- ✓ A sexualidade de pessoas com deficiência não é atípica, diferente ou ausente.
- ✓ O erotismo é algo inerente a todo ser humano inclusive àquele com deficiências.
- ✓ Sexo e sexualidade são conceitos diferentes. Podemos não realizar o sexo, mas nunca deixamos de vivenciar a sexualidade.
- ✓ As eventuais limitações na resposta sexual, no desejo, na excitação e no orgasmo não têm necessariamente a ver com a deficiência, pois muitos indivíduos sem deficiência, também têm problemas nestas questões.
- ✓ Pessoas com ou sem deficiência são alvos das mesmas regras sociais que incentivam e cobram de todos que correspondam a um padrão “normal” e feliz de sexualidade. Isso pode resultar no desejo de corresponder aos padrões de masculinidade, feminilidade, de ter um corpo magro e esbelto, de namorar, casar e ter filhos. Nem sempre esses desejos refletem uma iniciativa própria do sujeito, mas sim, o desejo de

sentir-se “mais próximo da sociedade normal” ou do que a família e as pessoas esperam.

- ✓ Pessoa com e sem deficiência são sexuais e podem viver uma vida afetiva e sexual gratificante. Por isso, precisam receber esclarecimentos e educação sobre saúde sexual e se prevenir do contágio de doenças sexualmente transmissíveis e outras intercorrências da vida sexual ativa.

Evidentemente, quanto maior o grau da deficiência intelectual mais difícil será para o sujeito estabelecer relações afetivas e sexuais, realizar casamentos e a paternidade ou maternidade responsável (GHERPELLI, 1995). Entretanto, é importante lembrar que, na maioria dos casos, a deficiência intelectual não é tão grave a ponto de impedir o sujeito de ter amigos, de se relacionar com outras pessoas, de aprender atividades diárias de autocuidado e, também, de se relacionar amorosamente e sexualmente com alguém. Além disso, as possíveis dificuldades não podem ser generalizadas para todos os casos (MAIA, 2006).

3.2. Em segundo lugar, é preciso esclarecer mitos sobre a sexualidade de pessoas com deficiência intelectual

Muitas pessoas pensam que a pessoa com deficiência é incapaz de viver a vida afetiva e sexual e isso ocorre porque se propagam, em geral, diversas ideias equivocadas sobre o assunto. (AMOR PAN, 2003; ANDERSON, 2000; GIAMI, 2004; MAIA, 2006). Tais mitos referem-se às crenças de que pessoas com deficiência intelectual são: infantis e assexuadas; hipersexuadas e incontroláveis; incapazes de namorar e casar; incapazes de gerar e cuidar de filhos e, sempre transmitem hereditariamente a deficiência.



**VAMOS ESCLARECER
ESSES MITOS?**

- ✓ Perceber o indivíduo com deficiência como se fosse uma criança é infantilizá-lo e isso pode dificultar seu crescimento e amadurecimento. É importante que essas pessoas possam se reconhecer como adolescentes, jovens ou adultos dotados de desejo sexual.

- ✓ Não existe ninguém que seja assexuado. Ao negar isso ao sujeito com deficiência, despreza-se o direito dessas pessoas de viverem o erotismo, a afetividade, relacionamentos amorosos e/ ou sexuais, ou ainda de constituírem família e exercerem a maternidade ou a paternidade.
- ✓ Rotular alguém de pessoa com deficiência como “tarada” é avaliá-la em função da ocorrência de comportamentos considerados inadequados socialmente. Muitas pessoas julgam que a sexualidade da pessoa com deficiência é exagerada quando se deparam com comportamentos como a masturbação pública ou os toques e assédios inapropriados. Estes comportamentos sexuais das pessoas com deficiência intelectual são interpretados e julgados como “exagerados” e “aberrantes”, mas, em geral, eles ocorrem porque não receberam uma educação sexual que os ensinassem a comportarem-se adequadamente diante do seu erotismo (MAIA; ARANHA, 2007).
- ✓ O corpo do aluno com deficiência adolescente passa pela puberdade como o de outras pessoas, isto é, nascem os pelos, crescem as mamas e o pênis, ocorrem a menarca e a semenarca e as alterações hormonais etc, porque isso independe da limitação ou

prejuízos cognitivos. Essas pessoas podem expressar comportamentos infantilizados, porém o corpo apresenta necessidades e desejos característicos de púberes e adolescentes e precisa ser reconhecido como tal.

- ✓ Faltam estratégias educacionais que ensinem o aluno com deficiência a discriminar quais são os comportamentos adequados para determinados momentos e situações. Muitos comportamentos e expressões da sexualidade, comuns em crianças e jovens, como a masturbação, os jogos sexuais, ficar com, namorar, perguntar e comentar sobre sexualidade são interpretados pelos educadores como aberrações quando aparecem em pessoas com deficiência intelectual porque, muitas vezes, essas expressões ocorrem em locais e momentos inadequados.
- ✓ É preciso reconhecer que o modo como a família pensa a sexualidade de seus filhos, as condições econômicas e educacionais da pessoa com deficiência e de seus responsáveis, dogmas religiosos que interferem nas concepções sobre sexo e sexualidade, muitas vezes, constituem dificuldades psicológicas e sociais que são obstáculos para um desenvolvimento pleno e saudável da sexualidade dessas pessoas.

Do mesmo modo, há também aspectos orgânicos que precisam ser considerados, principalmente quando existe uma síndrome associada. A Síndrome de Down, por exemplo, e outras síndromes podem ter implicações na sexualidade por causa de alterações hormonais, infertilidade etc. mas, em nenhum desses casos, a pessoa se torna assexuada ou hiperssexuada por conta dessas alterações!

Para saber algumas curiosidades sobre a puberdade e adolescência de pessoas com Síndrome de Down você pode ler:

Castelão; Schiavo e Jurberg (2003);

Moreira e Gusmão (2002),

Maia (2006) e

Maia e Ribeiro (2009).

Assim, parece claro que muitos comportamentos inadequados das pessoas com deficiência intelectual são resultado da falta de informação e educação sobre sexualidade.

4. Propostas Metodológicas para a atuação em Programas de Educação Sexual

Para um bom trabalho de educação sexual é preciso seguir alguns passos:

Passo 1. Refletir sobre as finalidades da educação sexual

As finalidades da educação sexual precisam ser pensadas para que alguns elementos essenciais desse processo educativo sejam garantidos. Promover uma educação sexual é importante:

- para que indivíduo com deficiência seja reconhecido como uma pessoa sexuada;
- para ensinar os educandos sobre seus próprios direitos de privacidade e sobre o direito dos outros;
- para preparar o educando para lidar com as mudanças típicas dos diversos estágios do desenvolvimento sexual;
- para auxiliar seus alunos a se tornarem adultos com saúde sexual;

- para que os alunos saibam reconhecer e defender-se de contatos sexuais inapropriados prevenindo situações de abuso sexual;
- para que os alunos possam usufruir, futuramente, da possibilidade de viver relações afetivas e sexuais gratificantes e saudáveis.

As explicações e as ações educativas em relação ao tema da sexualidade precisam ser apresentadas de modo preciso e em várias oportunidades, repetidamente, aproveitando para se reforçar comportamentos adequados no próprio ambiente e nas situações do dia-a-dia.

A educação sexual para pessoas com deficiência intelectual deve favorecer a promoção de condições em que se possa ensinar a discriminação entre comportamentos sexuais que seriam adequados, daqueles que seriam inadequados, a diferença entre o que seria uma relação de afeto e amizade e uma relação de abuso e violência, estimulando o aprendizado de relacionamentos de amor e respeito mútuo (AMOR PAN, 2003; GLAT; FREITAS, 1996; GHERPELLI, 1995; MAIA, 2006; MAIA; RIBEIRO, 2009).

Passo 2. Conhecer o aluno e sua família

É preciso conhecer quem é o aluno(a) que você pretende orientar!

- Quem é a pessoa com deficiência que se pretende educar?
- Como ela se vê como pessoa com deficiência?
- O que ela pensa sobre sua sexualidade? O que ela deseja?
- Quem é sua família? O que a família pensa sobre isso?

É importante ouvir as pessoas com deficiência e seus familiares é o primeiro passo de um trabalho educativo.

A família das pessoas com deficiência intelectual precisa ser aliada da educação que se pretende oferecer. Ao invés de superproteger seus filhos, ela precisa caminhar com eles lado a lado, e isso significa reconhecer neles a sexualidade e ajudá-los a crescer e a viver esse aspecto da vida. Por isso o diálogo dos educadores com os pais e/ ou responsáveis é fundamental para um trabalho efetivo nessa área.

Os familiares ou responsáveis devem entender que o papel dos educadores não será ir “contra os valores de cada família”, mas oferecer informações e reflexões sobre a sexualidade, garantindo a todos o direito de serem bem informados sobre esse tema, mesmo que para isso os educadores precisem realizar orientações e discussões específicas sobre o assunto com os pais dos alunos.

Passo 3. Estabelecer metas sobre o planejamento de ensino

Ainda antes de se colocar em prática a orientação dos alunos, é preciso estabelecer metas bem definidas:

- O que se pretende trabalhar?
- Por que se pretende trabalhar esses temas?
- Como se pretende abordar a questão?
- Com quais recursos e procedimentos metodológicos?

É importante especificar quais conteúdos serão abordados, os objetivos para cada tema, que recursos metodológicos serão utilizados, como será feita a avaliação dos resultados obtidos nas sessões e, finalmente, é preciso planejar todas as sessões (Quantas? Que dias? Qual a carga horária? Onde esses encontros serão realizados? Quais serão os conteúdos específicos?).

Os objetivos da educação sexual para populações de alunos com deficiência devem ser os mesmos dos programas para os demais alunos. O que precisa, muitas vezes, ser adaptado ou modificado são os recursos pedagógicos para garantir que a informação seja acessível e compreensível (MAIA 2008; MAIA; CAMOSSA, 2003; MAIA, RIBEIRO, 2009).

Se pensarmos em uma pessoa cega, verificaremos que há poucos livros de educação sexual em Braille para que eles possam se informar. Há também a necessidade de objetos concretos para que eles toquem e percebam o tamanho dos órgãos genitais e como são os métodos contraceptivos, por exemplo. No caso de pessoas com deficiência intelectual, há alguns recursos que usamos em geral com adolescentes que são de difícil compreensão e, nesse sentido, podemos torná-los mais eficazes. Há, também como exemplos, brinquedos pedagógicos que ilustram o corpo humano: quebra-cabeça de uma mulher grávida que pode explicitar onde fica o bebê dentro da mãe e, ainda, bonecos sexuados que apresentam os órgãos sexuais, as mamas, os pelos, enfim, recursos que podem ajudar o educador a trabalhar com seus alunos temas como o desenvolvimento sexual, namoro, nomeação de partes do corpo e reprodução.

No livro chamado *“Teaching children with Down Syndrome about their bodies, boundaries and sexuality- a*

guide for parents and professionals”- algo como “Ensinando crianças com syndrome de Down sobre seus corpos, limites e sexualidade- um guia para pais e professores” (COUWENHOVEN, 2007) há dicas importantes para o trabalho de educação sexual para alunos com deficiência intelectual. Segundo essa autora, para garantir a **saúde sexual** da pessoa com deficiência intelectual é preciso garantir o aprendizado sobre:

- **O Corpo**- funcionamento e nomeação das partes do mesmo, cuidados e mudanças corporais.
- **Privacidade**- regras sociais de privacidade para si e para os outros, distinção entre o que é público e o que é privado, saber pedir e respeitar a privacidade.
- **Exploração sexual**- definir o comportamento abusivo, perceber sinais de exploração e violência, saber contar sobre o assédio de outros.
- **Habilidades sociais**- identificar e expressar emoções, ser assertivo.
- **Relacionamentos**- atratividade sexual, tipos de relacionamentos, responsabilidade envolvida na expressão sexual.

Na cartilha ***ORIENTAÇÃO SEXUAL E SÍNDROME DE DOWN: ESCLARECIMENTOS PARA EDUCADORES***, de Maia e Ribeiro (2009, p.56-57) discorreremos sobre as

propostas educativas no trabalho de educação sexual.

Repetiremos aqui algumas das propostas:

- 1) Respeitar a idade dos alunos, as condições de compreensão e nível de desenvolvimento cognitivo e social.
- 2) Ouvir as necessidades dos alunos: O que eles querem saber? O que eles precisam saber?
- 3) Buscar (procurar ou criar) recursos metodológicos adequados.
- 4) Usar figuras, desenhos, atividades com revistas, vídeos, músicas e outros recursos audio-visuais.
- 5) Usar uma linguagem acessível e não excessivamente técnica, porém, com palavras corretas, sem eufemismos e infantilizações (associar as palavras “usuais” com os nomes corretos).
- 6) Buscar informações que sejam corretas (procurar fontes fidedignas ou a colaboração de especialistas).
- 7) Informar de modo claro, preciso, reflexivo e isento de valores.
- 8) Respeitar as diferenças de valores familiares, étnicos e culturais.
- 9) Trabalhar em grupo porque isso favorece o diálogo e a reflexão.

10)Trabalhar atividades planejadas previamente com objetivos precisos, organização e avaliação final.

11)Não ser moralista, assistencialista ou “clínico”.

12)Não contar sua vida pessoal nem invadir a privacidade deles, perguntando sobre suas vidas.

É importante que toda a escola acolha o projeto de educação sexual que o professor vai realizar com seus alunos e também que os professores e os dirigentes da escola possam refletir sobre a questão. Uma sugestão é a leitura de textos em conjunto e o debate sobre o tema a partir de filmes e documentários..

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sexualidade das pessoas com deficiência intelectual é um tema pouco discutido e estudado e muitas concepções errôneas reforçam o preconceito que as pessoas têm sobre esta questão.

Todos têm o direito de viver a sexualidade e receber esclarecimentos para que se torne possível viver a própria sexualidade com prazer e responsabilidade! Claro que a educação sexual pode ser uma tarefa difícil para os

educadores, sobretudo em relação a(os) alunos(as) com deficiência, mas é algo necessário e possível.

A sexualidade existe SEMPRE e não orientar as pessoas com deficiências adequadamente pode prejudicá-las, uma vez que podem ocorrer a reprodução de comportamentos considerados inadequados. Sentimentos de angústia e sofrimento podem aumentar os níveis de vulnerabilidade, sobretudo, se mantiverem situações de discriminação e preconceitos que são obstáculos para a plena inclusão social que tanto almejamos.

REFERÊNCIAS

AMOR PAN, J. R. **Afetividade e sexualidade na pessoa portadora de deficiência mental**. Tradução Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 2003.

ANDERSON, O.H. **Doing what comes naturally dispelling myths and fallacies about sexuality and people with development disabilities**. Illinois, USA: High Tide Press, 2000.

BOZON, M. **Sociologia da Sexualidade**. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual (1ª a 4ª série)**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CASTELAO, T. B.; SCHIAVO, M. R. ; JURBERG, P. Sexualidade da pessoa com síndrome de Down. **Rev. Saúde**

Pública [online]. v. 37, n. 1, p. 32-39, 2003.

COUWENHOVEN, T. **Teaching children with Down Syndrome about their bodies, boundaries and sexuality-** a guide for parents and professionals. Bethesda/USA: Woodbine House, 2007.

GHERPELLI, M. H. B. V. **Diferente, mas não desigual:** a sexualidade do deficiente mental. São Paulo: Gente, 1995.

GIAMI, A. **O anjo e a fera:** sexualidade, deficiência mental, instituição. Tradução Lydia Macedo. São Paulo/SP: Casa do Psicólogo, 2004.

GLAT, R; FREITAS, R. C. Sexualidade e Deficiência Mental: pesquisando, refletindo e debatendo sobre o tema. **Questões Atuais em Educação Especial.** Rio de Janeiro: Sette Letras, 1996, v. 2.

MAIA, A. C. B. Sexualidade: reflexões sobre um conceito amplo. **SBPN-Scientific Journal**, v.5, n. 1, p.45-48, 2001.

MAIA, A.C.B. **Sexualidade e Deficiências.** São Paulo: Editora Unesp, 2006.

MAIA, A.C.B. Inclusão escolar e a sexualidade de pessoas com deficiência. In: Encuentro Iberoamericano em Educación, 3. 2008. **Actas...** Guadalajara Es: Universidade de Alcalá, 2008.

MAIA, A. C. B., ARANHA, M. S. F. Concepções de professores sobre a sexualidade de pessoas com deficiência. In: MANZINI, E. (Org.) **Inclusão do aluno com deficiência na escola:** os desafios continuam Marília : ABPEE/FAPESP, 2007, v.1, p. 63-74.

MAIA, A. C. B., CAMOSSA, D.A. Relatos de jovens deficientes mentais sobre a sexualidade através de diferentes estratégias. **Revista Paidéia**, v. 12, p. 205 - 214, 2003.

MAIA, A.C.B.; MAIA,A.F. Educação para as questões de gênero e diversidade sexual. In: MORAES, M.S.S; MARANHE, E.A (Orgs.). **Educação na Diversidade e Cidadania**. v. 4. Bauru: Unesp; Brasília: MEC/SECAD, 2009.

MAIA, A.C.B; RIBEIRO, P.R.M. **Orientação e Síndrome de Down: esclarecimentos para educadores** (Cartilha Informativa). Bauru: Joarte Gráfica e Editora/Unesp-FC, 2009

MAIA, A.C.B; RIBEIRO, P.R.M. Desfazendo mitos para minimizar o preconceito sobre a sexualidade de pessoas com deficiências. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.16 (2), 159-176, 2010.

MOREIRA, L.; GUSMAO, F. Aspectos genéticos e sociais da sexualidade em pessoas com síndrome de Down. **Rev. Bras. Psiquiatr.**, v. 24, n. 2, p.94-99, 2002.

RIBEIRO, P. R. M. **Educação Sexual: além da informação**. São Paulo: EPU, 1990.

WEREBE, M.J.G. **Sexualidade, Política e Educação**. Campinas,SP: Autores Associados, 1998.

Capítulo II

FORMAS DIVERSIFICADAS DE ORGANIZAÇÃO DO ENSINO PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL/MENTAL: A FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Lúcia Pereira Leite
Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins

FORMAS DIVERSIFICADAS DE ORGANIZAÇÃO DO ENSINO PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL/MENTAL: A FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA¹

Introdução

Este capítulo tem como propósito tecer considerações a respeito da inclusão educacional, evidenciando o momento histórico e político em que ela ocorre. Pretende-se discorrer sobre a flexibilização do ensino quanto à adoção de práticas pedagógicas que considerem uma escola que atenda à diversidade do seu alunado.

A inclusão escolar está inserida em um movimento mundial denominado inclusão social, que tem como objetivo efetivar a equiparação de oportunidade para todos, inclusive para os indivíduos que, devido às condições econômicas, culturais, raciais, físicas ou intelectuais, foram excluídos da sociedade. O Brasil é signatário desse movimento que visa a possibilitar o desenvolvimento de uma sociedade democrática, na qual exista respeito à diversidade e todos possam exercer sua cidadania.

¹ Este texto foi elaborado com base no texto adaptado do volume 11- Flexibilização Curricular, da coleção Práticas em educação especial e inclusiva. Editora FC/ UNESP, realizada para a Programa de Formação Continuada em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, SEESP/MEC, 2008.

Aranha (2001), ao discorrer sobre inclusão escolar, destaca a necessidade de um rearranjo no sistema educacional para que esta ocorra, pois “*prevê intervenções decisivas e incisivas, em ambos os lados da equação: no processo de desenvolvimento do sujeito e no processo de reajuste da realidade social [...]*”. Assim, “*além de se investir no processo de desenvolvimento do indivíduo, busca-se a criação imediata de condições que garantam o acesso e a participação da pessoa na vida comunitária, por meio da provisão de suportes físicos, psicológicos, sociais e instrumentais.*” (p. 167, grifos da autora).

Complementar a esse posicionamento, Correia (1999) discute que a Educação Inclusiva relaciona-se com a noção de escola enquanto um espaço educativo aberto, diversificado e individualizado, em que cada criança possa encontrar resposta à sua individualidade e diferença.

Mantoan (2001) e Góes e Laplane (2004) acrescentam que tal movimento não se refere apenas à inserção do aluno com deficiência no ensino comum, mas inclui o respeito às diferenças individuais, culturais, sociais, raciais, religiosas, políticas. Segundo as autoras, compete à escola comum entender o indivíduo como ser pleno, com talentos a serem desenvolvidos. Assim, nas páginas que seguem pretende-se pontuar aspectos importantes a serem considerados no

processo de flexibilização curricular, descrevendo os ajustes necessários para que alunos com deficiência intelectual/mental, possam se beneficiar de uma proposição acadêmica ofertada pela escola comum.

1. Prática pedagógica em atendimento às necessidades educacionais especiais²

Por longas décadas, as propostas educacionais pouco consideravam as necessidades educacionais dos alunos com deficiência³ matriculados na sala de aula comum, apesar de tal recomendação estar prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 4.024/61, pois, na maioria das vezes, não se previam ajustes educacionais para atender a essa demanda na escola. De acordo com Blanco (2004), a escola, tradicionalmente, focalizou sua atenção na

² Segundo o artigo 5º da Resolução CNE/CEB nº 2/2001 – que institui Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, “*consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem: I-dificuldades acentuadas de aprendizagens ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; II-dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis; III-altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.*”

³ De acordo com a Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007 (SEESP/MEC), consideram-se alunos com deficiência àqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade.

elaboração de um plano de ensino único, que desconsidera as características de aprendizagem específicas de cada aluno.

Essa postura tradicional, no âmbito curricular, é demonstrada por propostas rígidas e homogeneizadoras, que desconsideram os diversos contextos nos quais ocorrem os processos de ensino e aprendizagem. Como consequência, é possível observar a alta ocorrência de dificuldades de aprendizagem, repetências, faltas constantes e fracasso escolar (BLANCO, 2004).

O movimento de inclusão escolar revelou que a educação, com seus métodos tradicionais, exclui cada vez mais alunos com deficiência do processo escolar comum, ao invés de incluí-los (FREITAS, 2006). Atuar no ensino comum considerando a diversidade do alunado, principalmente do aluno com deficiência mental, exigirá do professor conhecimento sobre o processo de aprendizagem dos alunos, valorizando como cada um deles se apropria dos conhecimentos historicamente acumulados, delineados no currículo escolar.

A intervenção pedagógica, numa perspectiva inclusiva, deverá considerar que diferentes formas de aprender enriquecem o processo educacional. Por meio dela, o professor assume grande responsabilidade na superação de ações discriminatórias na escola, em relação às formas de

agir, pensar e interagir de alunos com deficiências. Maneiras diversificadas de organização do tempo, das metodologias de ensino e dos espaços pedagógicos na sala de aula, do planejamento individual do aluno e da organização do projeto pedagógico da escola, devem ser consideradas como aspectos importantes na flexibilização do ensino aqueles que, por muito tempo, permaneceram à margem do processo escolar.

No caso específico de alunos com deficiência intelectual/mental, flexibilizar a prática pedagógica, em grande parte, significará repensar o quê e como a escola ensina. Propor estratégias que considerem os ritmos e as potencialidades desses educandos e compreender as relações de alunos, com ou sem deficiência e seus professores, permitirá também rever os conceitos historicamente construídos em torno das práticas pedagógicas já constituídas.

2. A flexibilização curricular

A educação inclusiva pressupõe que haja significativas transformações administrativas e pedagógicas no âmbito da organização do sistema de ensino, principalmente, no que refere à revisão de um currículo que atenda aos princípios de uma escola para todos.

Nesta perspectiva, a LDB 9394/1996 (Lei Diretrizes e Bases da Educação) e do Plano Nacional de Educação buscam assegurar o acesso e a permanência de todos os alunos na escola. Contrária à prerrogativa da manutenção da prática de ensino tradicional na escola, a flexibilização do ensino defende o princípio das diferenças em sala de aula, buscando o equilíbrio harmônico entre o que é comum e o que é individual na aprendizagem de todos os alunos (PASTOR; TORRES, 1998). Assim, definir o currículo na educação inclusiva, necessariamente, significará caracterizá-lo como a organização de um conjunto de decisões que seja capaz de dar respostas sobre o quê, como e por quê, a escola deve ensinar. Concebido como um artefato social e cultural, produzido historicamente, nas determinações sociais, econômicas e políticas da sociedade, o currículo foi definido por Sacristán, como o agrupamento de cinco parâmetros (1998, p. 11):

- ✓ Currículo como interface entre a sociedade e a escola.
- ✓ Currículo com projeto ou plano educativo, pretense ou real, composto de diferentes aspectos, experiências, conteúdos etc.
- ✓ Currículo como a expressão formal e material desse projeto que deve apresentar, sob determinado formato, seus conteúdos, suas orientações e suas sequências para abordá-lo etc.
- ✓ Currículo como em campo prático. Entendê-lo assim supõe a possibilidade de: 1) analisar os processos instrutivos e a realidade

da prática de uma perspectiva que lhes dota de conteúdo; 2) estudá-lo como território de interpretação de práticas diversas que não se referem apenas aos processos de tipo pedagógico, interações e comunicações educativas; 3) sustentar o discurso sobre a interação entre a teoria e a prática em educação.

✓ Currículo como campo de atividade discursiva acadêmica e objeto de pesquisa.

Aranha (2003) acrescenta que o currículo deverá ser pautado na ideia da diferença, ou seja, não é o aluno que se ajusta, adapta-se às condições de ensino, mas o movimento se dá de forma contrária, pois a equipe escolar é que deve responsabilizar-se em prover as mudanças que favoreçam o desenvolvimento acadêmico de todos os alunos. A autora complementa que, além de ajustes contextuais há que se investir no próprio aluno, adotando formas diferenciadas de ensino que considere suas características individuais de desenvolvimento e de aprendizagem. Tal prática vem-se colocando como um desafio para os profissionais da escola cuja meta é fazer com que o aluno consiga acessar o currículo da série ou ciclo frequentado.

Por flexibilização curricular entende-se a sistematização de ajustes educacionais no âmbito da metodologia, da avaliação pedagógica, da oferta dos objetivos de ensino e das expectativas de aprendizagem, que promovam o acesso ao currículo proposto pela escola e que visem à progressão

educacional do aluno que apresente necessidades especiais, inclusive os com deficiência. Essa ação, amparada no ensino que atende à diversidade do alunado presente na escola, deve ser realizada em parceria pelos profissionais envolvidos no processo educacional (professor de sala comum, gestores, professores especializados e equipe técnico-pedagógica da diretoria ou secretaria de Educação).

Sob este ponto de vista, o processo de flexibilização não pode ser concebido como uma mera modificação ou acréscimo de atividades complementares na estrutura curricular. Como afirma Leite (2000), tal ação se constituirá como uma estratégia didático-pedagógica para evitar a exclusão de alunos e que os professores deixem de recorrer a currículos especiais, “pois especiais são todos os processos de organização e desenvolvimento curricular” (p. 20).

Embora Moreira e Baumel (2001, p. 10) utilizem a terminologia adaptações curriculares, concorda-se com suas afirmações quando relata que

As adaptações curriculares não podem correr o risco de produzirem na mesma sala de aula um currículo de segunda categoria, que possa denotar a simplificação ou descontextualização do conhecimento. Com isso, não queremos dizer que o aluno incluído não necessite de adaptações curriculares, de apoios e complementos pedagógicos, de metodologias e tecnologias de ensino diversificadas e que as escolas especiais não organizem propostas curriculares articuladas ao sistema público de

ensino. Estamos argumentando em favor de uma inclusão real, que repense o currículo escolar, que efetive um atendimento público de qualidade

Ao tratar de questões práticas sobre a intervenção pedagógica com esse aluno em sala de aula, o professor deverá identificar o que ele deve aprender de acordo com o referencial curricular proposto para o ciclo (ou série) frequentada, ou seja, aquilo que se espera que ele possa aprender em um determinado prazo do período letivo escolar.

A partir desse referencial é que se deve identificar as competências curriculares observando: a) o que o aluno já sabe fazer sozinho; b) o que ele sabe fazer com ajuda; c) o que ele ainda não é capaz de aprender. A título de exemplificação, durante a tarefa de contar uma história, uma criança de quatro anos pode não conseguir ainda colocar os elementos da narrativa numa sequência temporal adequada; outra pode fazer essa tarefa sem dificuldades, porém, caso a primeira receba o auxílio da segunda, conseguirá realizar o proposto.

Entretanto, para os casos de alunos que apresentarem defasagem evidente na aprendizagem dos referentes curriculares mínimos esperados para o ciclo frequentado, em duas ou mais áreas curriculares, por exemplo, português e matemática, além de estarem também defasados em pelo menos dois anos em relação à idade e ano/série, serão

necessários ajustes curriculares de caráter individual, conforme serão detalhados a seguir (LEITE e MARTINS, 2005).

De acordo com as políticas atuais de educação inclusiva, operacionalizar ajustes significativos de acesso ao currículo para o aluno com deficiência ou sem, envolverá atitudes político-administrativas, referidas pela Secretaria de Educação Especial, descrito no documento *Educar na diversidade – material de formação docente* (MEC, 2006), dos envolvidos com a unidade escolar unidade escolar. Entretanto, antes de apresentar as considerações sobre o documento, optou-se por demonstrar, sinteticamente, no diagrama os componentes da flexibilização curricular, conforme exemplificado na Figura 1.

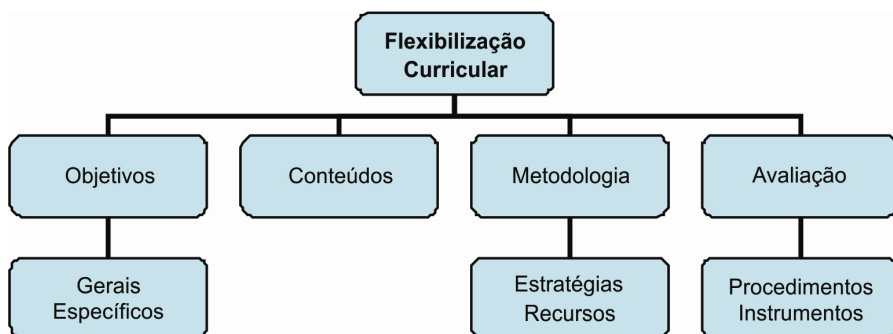


Figura 1. Diagrama de aspectos que envolvem a flexibilização curricular

Assim, pelo linguajar acessível optou-se por transcrever, na íntegra, as interessantes considerações apresentadas.

a) Os meios de acesso ao currículo: consistem no fornecimento de recursos materiais específicos ou na modificação das condições de interação. Dentre eles, podem ser citados os seguintes (MEC, 2006, p. 178-179):

- flexibilizações⁴ nos espaços e no equipamento (mobiliário especial, sistemas de informática e de tradução, entre outros), que possibilitem acesso e circulação nos diferentes locais da escola, bem como melhorar as condições de sonorização ou de luminosidade;

- material de apoio e/ou didático de caráter específico, para compensar dificuldades experimentadas pelos alunos, tais como: material com impressão em relevo para alunos cegos, com contrastes ou letras especiais para aluno(a)s com baixa visão, entre outros;

- utilização de sistemas de comunicação complementares ou alternativos ao de linguagem oral, em idioma padrão, tais como tradutores, computadores com sintetizadores de voz etc.

⁴ A leitura que se faz do emprego do termo “flexibilizações”, neste momento do texto, é compreendida como alterações realizadas em função de uma demanda específica apresentada pelo aluno com NEE.

b) As flexibilizações nos diversos componentes do currículo: trata-se da revisão ou flexibilização de um ou vários itens do planejamento educacional e curricular, como os objetivos e conteúdos de aprendizagem e estratégias de ensino e avaliação. No que se refere ao enfoque inclusivo, as decisões sobre a flexibilização ou a diferenciação do currículo devem sempre ampliar as oportunidades de aprendizagem do educando.

Deve-se sempre garantir a disponibilização de materiais e recursos básicos para que o aluno possa participar da atividade proposta em sala de aula e os objetivos e os conteúdos podem ser adaptados de diversas maneiras, conforme descrito na sequência:

- Priorizar objetivos: selecionar os objetivos considerados fundamentais ou chaves para alcançar aprendizagens posteriores, partir do simples para o mais complexo.

- Ampliar ou elevar o nível de exigência do objetivo: pode ocorrer que determinadas crianças demonstrem maior habilidade, ou melhor, desempenho em certas disciplinas, o que possibilita aumentar o grau de complexidade ou de dificuldade do objetivo ou do conteúdo e, desta forma, potencializar sua capacidade.

- Simplificar o nível de exigência do objetivo: quando o aluno demonstrar um desempenho inferior ao de seus colegas, o professor deve verificar se a atividade solicitada não apresenta um nível de complexidade inacessível ao aluno(a). Assim, neste caso, é importante que o docente divida a tarefa em passos mais simples, criando formas de o estudante respondê-la.

- Modificar a temporalização dos objetivos: algumas crianças podem necessitar de mais tempo para alcançar determinado objetivo, sem que isto implique desistência da realização da tarefa. É fundamental que o professor compreenda as diferenças de ritmos de aprendizagem e apoie os alunos na consecução da tarefa, tanto pessoalmente como envolvendo os colegas no apoio (apoio criança com criança).

- Acrescentar objetivos ou conteúdos não previstos no currículo comum: é possível, ainda, que uma criança com deficiência precise de alguns objetivos complementares ou alternativos aos conteúdos abordados na sala de aula.

- Eliminar objetivos ou conteúdos: para alunos com necessidades educacionais especiais que não consigam desenvolver todos os objetivos e conteúdos do currículo, sugere-se a eliminação daqueles com importância secundária. Por outro lado, incluir outros ou atribuir prioridade a alguns pode resultar na renúncia a determinados objetivos.

c) Modificações no contexto escolar: trata-se das modificações que se tornam necessárias na organização do ensino, na estrutura do grupo e no clima emocional da sala de aula ou da instituição: flexibilização do uso de tempo e espaço, contratação de pessoal de apoio, alteração das turmas, que podem ser atingidas a partir da:

- Efetivação de ações que oportunizem e incentivem a interdisciplinaridade, ou seja, que os conteúdos de uma disciplina possam ser trabalhados em outras com os seus devidos ajustes, como também a trans-setorialidade, ou seja, a realização de parcerias de serviços distintos para a promoção da aprendizagem – como, por exemplo, o apoio do serviço da saúde para diagnósticos e/ou intervenções. Entre essas ações está a definição sistemática do trabalho entre professor de educação especial e professor regular (ensino colaborativo ou coensino) e também da parceria entre o professor e os profissionais responsáveis pela educação (consultoria colaborativa).

- Revisão do tempo que determinado aluno permanece em uma mesma série.

- Capacitação continuada dos professores e demais profissionais responsáveis pela educação dos alunos.”

Pensar em uma escola acolhedora, que trabalhe com a diversidade observável em sala de aula, significa levar em

consideração uma concepção de currículo aberto para todos os alunos, inclusive aos que apresentam deficiências.

Assim a organização de metodologias favoráveis ao ritmo de aprendizagem do aluno com deficiência intelectual/mental abrangerá todos aqueles envolvidos com o processo educacional do aluno, ou seja, professor da sala de aula comum e sala de AEE (Atendimento Educacional Especializado), coordenador pedagógico, diretor, assistente técnico-pedagógico, família, entre outros.

3. A identificação das necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência intelectual/mental

Particularizando, os alunos que apresentam deficiência mental, o primeiro momento é identificar suas necessidades educacionais especiais para organizar ajustes na prática pedagógica que permitam o acesso ao currículo.

Tal ação deve estar subsidiada na identificação dos objetivos que devem ser incluídos no planejamento de ensino e das adequações necessárias para que tais objetivos sejam alcançados. Para concretizar essa ação se faz necessário coletar dados sobre desempenho do aluno no processo educacional, ou seja, uma avaliação ampla realizada pelo professor com auxílio dos envolvidos na equipe pedagógica. Blanco (2004) defende a importância de se conhecer as

possibilidades dos fatores favorecedores de aprendizagem dos alunos com deficiência e as necessidades que eles apresentam. A partir de tal conhecimento, é possível ajustar as intervenções e apoios pedagógicos. Segundo a autora,

[...] conhecer bem os alunos implica interação e comunicação intensas com eles, uma observação constante de seus processos de aprendizagem e uma revisão da resposta educativa que lhes é oferecida. Esse conhecimento é um processo contínuo, que não se esgota no momento inicial de elaborar a programação anual (p. 296).

No procedimento de avaliação deve-se averiguar se o aluno: a) compreende e participa de todas as atividades propostas em sala de aula; b) apresenta desenvolvimento satisfatório no cumprimento das atividades; c) demonstra ritmos diferentes na aprendizagem diante dos conteúdos curriculares - sua aprendizagem é lenta, normal ou rápida; d) apresenta-se motivado para realizar as atividades propostas intra e extraclasse; e) necessita de recursos adicionais, como auxílio de materiais concretos para resolver o proposto; f) solicita auxílio do colega ou do professor para as atividades; g) interage com os colegas dentro e fora de sala de aula; h) interage com os colegas, com o professor e com os demais profissionais da escola; i) consegue se agrupar com os colegas na classe e nos outros espaços da escola; j) é

assíduo; k) necessita de auxílio para vir à escola; l) cuida dos seus materiais; m) manifesta preferências por determinadas atividades; n) apresenta facilidade para resolver problemas; o) relata fatos com sequência.

O *Referencial sobre avaliação da aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais*, da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (2007) enfatiza que “alfabetizar uma pessoa com deficiência intelectual, não é um fim em si mesmo, mas um meio de possibilitar modificações mais amplas no seu repertório comportamental, contribuindo ao mesmo tempo para que ele melhore sua “autoestima” e possa ter acesso ao conhecimento,ativando, consequentemente, o desenvolvimento do seu potencial cognitivo”.

Ainda baseado no mesmo documento, entende-se que cada atividade educacional tem seu fim específico e se dá a partir de um movimento interacional em sala de aula, onde aquele que sabe mais compartilha com o outro seus conhecimentos, suas experiências. O aluno com deficiência intelectual/mental deve ser motivado a expor suas ideias e a refletir a respeito dos conhecimentos postos nas aulas, pois desta maneira poderá “questionar e modificar sua atitude diante do “não saber”, e mobilizar-se para buscar o saber, deixar de ser o “repeteco”, o eco do outro, e tornar-se um ser

pensante e desejoso de saber” (Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, 2007).

É possível elencar ainda como estratégia a ser implementada, o planejamento de aulas motivadoras, atrativas e cativantes. Para tanto, é necessário além de identificar os interesses dos alunos, criar novos interesses, ou seja, motivá-los a aprenderem coisas novas que apresentem sentido e significado .

Em relação à importância de atentar aos interesses dos alunos, Iverson (1999) explica que tal levantamento aumenta o envolvimento desses alunos e a compreensão quanto ao conteúdo tratado. Além disso, quando o planejamento de ensino desconsidera as fontes de interesse, há aumento em relação à emissão de comportamentos de ruptura. No entanto, a autora destaca que, como planejar aulas que atendam aos interesses de todos os alunos é uma tarefa muito difícil, o ideal é atentar para os interesses dos alunos com deficiência, já que a dificuldade de envolvimento nas atividades propostas é maior para esses alunos.

É importante lembrar que o uso dessas estratégias poderá beneficiar a sala de aula como um todo, tendo o professor a oportunidade de vivenciar novas práticas de ensino.

Especificamente sobre as necessidades do aluno com deficiência intelectual em classe comum, deve-se considerar que o processo de apropriação do conhecimento tem como base aquilo o que os alunos já sabem, ou seja, os conhecimentos adquiridos de modo informal e, também, por processos formais anteriores de ensino e aprendizagem. Tais apropriações devem ser identificadas pelo professor e utilizadas como ponto de partida para a ampliação dos conceitos já adquiridos e a aquisição de novos conceitos (MEC, 2000).

Além disso, outras providências mais específicas podem ser tomadas (MEC, 2000): a) colocar o aluno em uma posição que lhe permita obter facilmente a atenção do professor; b) estimular o desenvolvimento de habilidades de comunicação interpessoal; c) identificar e oferecer o apoio de que a criança necessita. Em relação a esse aspecto, Sá (2006) esclarece que o apoio pode ser caracterizado em termos de intensidade, sendo classificado em intermitente (quando se dá em momentos de crises e em situações específicas de aprendizagem); limitado (reforço pedagógico para algum conteúdo abordado); extensivo (sala de recursos ou de apoio pedagógico, atendimento complementar ao da classe regular realizado por professores especializados); perversivo (alta intensidade, longa duração ou ao longo da vida

para alunos com deficiências múltiplas ou agravantes, envolvendo equipes e muitos ambientes de atendimento); d) estimular o desenvolvimento de habilidades de autocuidado; e) estimular a atenção do aluno para as atividades escolares propostas e, f) ensinar o aluno a pedir informações e solicitar ajuda, estimulando, com isso, sua autonomia.

4. Aspectos da aprendizagem do aluno com deficiência intelectual/mental

É importante que o professor compreenda e reflita sobre as concepções equivocadas que envolvem o processo de aprendizagem e de desempenho acadêmico do aluno com deficiência intelectual/mental na sala de aula comum. Dentre os aspectos referenciados, superar os mitos e ajustar as práticas de ensino, em torno desta temática, exigirá dos profissionais reconhecerem que:

- ele aprende que o ensino não deve se ater necessariamente ao resultado final (ao produto) e sim ao processo de aprendizagem voltado às potencialidades do aluno;
- o ensino tem de ser completamente diferente – talvez necessite realizar adaptações, e não trabalhar em sala de aula conteúdos totalmente diferentes daqueles que estão sendo ofertados à classe, por exemplo: a turma está realizando

exercícios de gramática e o aluno com deficiência mental desenhando algo totalmente fora do contexto da aula;

- ele não consegue realizar atividades que envolvam abstração – ele pode ter mais dificuldade em realizar atividades que envolvem a raciocínio lógico-abstrato, porém caso receba ajuda do professor ou de outros colegas, ou ainda sejam disponibilizados recursos pedagógicos e mais tempo, terá maior facilidade em conseguir o proposto;

- ele sempre deve estar com um grupo cujo nível de desenvolvimento e aprendizagem seja compatível aos alunos com dificuldades e ritmos diferenciados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação inclusiva pressupõe que haja significativas transformações administrativas e pedagógicas no âmbito da organização do sistema de ensino. Em outras palavras, significa ajustar o currículo para que este ofereça respostas educativas às necessidades educacionais de todos os alunos. Tal concepção perpassa pela construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico de uma escola, que reconhece e valoriza as diferenças étnicas, religiosas, cognitivas, sociais e culturais de todos os alunos.

Dentre o segmento populacional que necessita de uma flexibilização curricular, destacam-se os alunos com deficiência. Tais alunos, de modo geral, necessitarão de ajustes constantes no processo de escolarização, em todos os níveis de ensino. Salienta-se que os ajustes mais comuns referem-se à acessibilidade ao espaço físico, à comunicação – formas diferenciadas de linguagem - e ao currículo formal.

Entretanto, no que tange aos ajustes curriculares, deve-se destacar que as flexibilizações não se restringem ao empobrecimento, à minimização dos conteúdos indispensáveis à formação humana e aos objetivos escolares, mas concernem a um redimensionamento das práticas pedagógicas e das formas de convivência, compreendendo que cada um pode desenvolver-se como sujeito do processo, de maneira que não cabe aos profissionais da educação, nas suas certezas teóricas, estipular a priori quem deve ou não avançar (PASTOR; TORRES, 1998).

REFERÊNCIAS

ARANHA, M.S.F. **Referenciais para construção de sistemas educacionais inclusivos – a fundamentação filosófica – a história – a formalização**. Brasília: SEESP/MEC, nov. 2003. (Versão preliminar).

ARANHA, M.S.F. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, v.11, n. 21, p. 160-173, mar. 2001.

BLANCO, R. A atenção à diversidade na sala de aula e as adaptações do currículo. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J.A. (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Avaliação para a identificação das necessidades educacionais especiais**. Brasília: MEC/ SEESP, 2002

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CBE 2/2001**. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001 – Seção 1E, p. 39-40.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nova LDB** (Lei n. 9.394). Rio de Janeiro: Qualitymark Ed., 1997.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Secretaria de Educação Especial –MEC/SEESP, 2001.

BRASIL, **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva** - Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho - MEC/SEESP, nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007.

CORREIA, L. M. **Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares**. Porto: Porto Editora, 1999.

FREITAS, S. N. A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. In: RODRIGUES, D. **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

GÓES, M.C.R. de; LAPLANE, A.L.F. da. **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas/SP: Autores Associados, 2004.

IVERSON, A. M.; Estratégias para o manejo de uma sala de aula inclusiva. In: Stainback, S.; Stainback, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Tradução de Lopes, M.F. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LEITE, L.P.; MARTINS, S.E.S.O. **Repensando a avaliação educacional**. In: Leite e Zanata (Orgs) **Cadernos do CECEMCA**, Faculdade de Ciências, Unesp/Bauru, 2005.

MANTOAN, M.T.E. Abrindo as Escolas às Diferenças. In: MANTOAN, M.T.E. (org.) **Pensando e Fazendo Educação de Qualidade**. São Paulo: Moderna, 2001. (Educação em pauta – Escola & Democracia) 109-128.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – SEESP/MEC. **Projeto escola viva. Adaptações Curriculares de Pequeno Porte**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2000.

MOREIRA, L.C., BAUMEL, R.C.R. Currículo em educação especial: tendências e debates. **Revista Educar**. Editora da UFPR: Curitiba, n. 17, 2001, p. 125-137.

OLIVEIRA, A.A.S.; LEITE, L.P. Construção de um sistema educacional inclusivo: um desafio político-pedagógico. **Revista Ensaio**. Cesgranrio, vol. 17 (57), out/dez, 2007, p. 511-524.

PASTOR, C. G; TORRES, M. J.G. Uma visão crítica de las adaptaciones curriculares. In: **Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial, XV**. Ovideo, Espanha, 1998.

SÁ, E. D. **Verbete adaptações curriculares**. Disponível em www.acessibilidade.net>. Acesso em: 15 de agosto de 2007.

SACRISTÁN, G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Referencial sobre avaliação da aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais** / Secretaria Municipal de Educação – São Paulo : SME / DOT, 2007.

Capítulo III

ENSINO COLABORATIVO

Vera Lúcia Messias Fialho Capellini
Eliana Marques Zanata
Verônica Aparecida Pereira

ENSINO COLABORATIVO¹

Apresentação

Bem vindo aos estudos sobre o ensino colaborativo. Vamos colocar nossas atenções nas possibilidades de apoio que podemos articular com a equipe da escola, com a família e com a comunidade no trabalho pedagógico com alunos, com ou sem histórico de deficiência.

Neste capítulo, pretendemos apontar caminhos para a colaboração entre o professor e a equipe ou membros específicos deles, pressuposto básico para o ensino colaborativo. Trabalhar em equipe com apoio, ter com quem compartilhar nossas certezas e dúvidas é, na verdade, o sonho de muitos de nós, professores. Quantas vezes nos vemos em reuniões pedagógicas, encontros de professores e outros eventos, em que nossa maior ansiedade e expectativa são os momentos de trocas de experiências.

Essas trocas enriquecem nosso trabalho, dão-nos confiança e, principalmente, a condição de sermos atores de

¹ Este texto foi elaborado com base no texto adaptado do volume 9- Práticas educativas: ensino colaborativo da coleção Práticas de educação especial e inclusiva. Editora FC/ UNESP, realizada para a Programa de Formação Continuada em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, SEESP/MEC, 2008.

nossa própria prática, mas não de forma isolada e solitária, e sim, de uma forma colaborativa.

Inicialmente vamos conversar um pouco sobre o que é a colaboração, destacando a origem do termo e os motivos da sua escolha no ambiente educacional. Colaboração nos lembra apoio, ajuda e companheirismo. É nesta linha de raciocínio que iremos trabalhar esta questão terminológica e sua real função no ambiente escolar, visando otimizar, cada vez mais, o trabalho pedagógico do professor, bem como a aprendizagem dos alunos.

Colaboração segundo o dicionário Aurélio significa:

1. Trabalho em comum com uma ou mais pessoas.
2. Ajuda, auxílio.

Na segunda parte, buscaremos apontar as possibilidades que você, professor, poderá estabelecer na escola onde trabalha, como parcerias colaborativas. Vamos propor aqui as possibilidades que o diretor da escola, o professor coordenador, o professor da sala de recursos ou da sala de apoio pedagógico especializado têm para auxiliar o processo de ensino e aprendizagem de seu aluno com deficiência. Mostraremos também que essas colaborações não precisam ficar restritas ao pessoal da escola. Muitas vezes nós, professores, podemos contar também com a

colaboração de outros profissionais da área da saúde e de habilitação e reabilitação como psicólogos, terapeutas ocupacionais, neurologistas e outros. Vamos ver nesta unidade como estabelecer essas parcerias de trabalho.

Outro tópico a ser tratado será, “O que podemos combinar em sala”, tem por objetivo estabelecer algumas sugestões combinadas em sala de aula, onde a presença de um professor de apoio, um terapeuta ou mesmo uma pessoa da família seja prevista. Aqui apresentaremos os papéis e as responsabilidades de cada um. Professor e colaborador trabalharão em comum acordo. Serão apontadas também algumas estratégias de sala de aula, específicas para o trabalho pedagógico com o aluno com deficiência mental, mas que também são efetivas para os demais alunos da turma. São formas de trabalho em grupo, em dupla, bem como modificações no espaço físico e nas próprias atividades já propostas por você, professor, que passarão a atender as especificidades de seu aluno com deficiência.

Segundo o dicionário Aurélio da língua portuguesa, **parceria** significa:

1. Reunião de pessoas que visam um interesse em comum; sociedade.

E, por fim, “Bom dia Professor(a)” é uma unidade no qual pretendemos expor os possíveis resultados de

colaborações. Aqui vamos trabalhar a questão da sala de aula, da nossa entrada no início do dia, do encontro com o aluno e a forma como a aula poderá se desenvolver. Os acertos e os equívocos possíveis de ocorrer deverão servir como apoio para os próximos planejamentos.

“Quem ensina também aprende.” (FREIRE, 1970)

Nas referências bibliográficas você irá encontrar os livros, artigos e páginas da internet que nos serviram de apoio para a realização deste volume. São todos de fácil acesso e você também poderá utilizá-los na sua prática pedagógica.

Esperamos que este volume seja bastante proveitoso para o seu dia-a-dia docente. Vamos ao trabalho!

Vera, Eliana e Verônica

1. O que é colaboração?

Nenhum de nós pode fazer as coisas mais importantes sozinho. A parceria e a colaboração são os caminhos para enfrentar todos os desafios (autor desconhecido).

Esta é uma afirmação que deve rondar o pensamento de muitos educadores. Sempre pedimos colaboração dos colegas de trabalho para realizarmos diversas atividades na escola. Mas vamos tratar dessa colaboração de uma forma muito mais eficiente, ou seja, não apenas como uma atitude de camaradagem. Colaboração aqui é entendida como uma estratégia de trabalho pedagógico.

Não há dados que comprovem quando surgiu a ideia de reunir indivíduos em prol de um objetivo comum, mas sabe-se que a concepção de equipe existe há muito tempo, desde que se começou a pensar no processo do trabalho. Entretanto, sabe-se também que essa aproximação tem sido impulsionada pela necessidade histórica do homem de somar esforços para alcançar objetivos que, isoladamente, não seriam atingidos ou o seriam de forma mais trabalhosa ou ainda, inadequada.

O trabalho em equipe, portanto, pode ser entendido como uma estratégia concebida pelo homem para

desenvolver uma tarefa difícil e alcançar resultado mais efetivo. Tais estratégias, que a princípio garantiram a sobrevivência, hoje podem ser empreendidas de forma mais efetiva em processos de ensino e aprendizagem.

A colaboração está relacionada com a contribuição, ou seja, o indivíduo deve interagir com o outro, existindo ajuda mútua ou unilateral. É também definida por Friend; Cook (1990) como um estilo de interação entre, no mínimo, dois parceiros equivalentes, engajados num processo conjunto de tomada de decisão, trabalhando em direção a um objetivo comum.

Assim, as condições necessárias para que a colaboração ocorra são:

- a) existência de um objetivo comum;**
- b) equivalência entre os participantes;**
- c) participação de todos;**
- d) compartilhamento de responsabilidade;**
- e) compartilhamento de recursos;**
- f) voluntarismo.**

Na atualidade, todas as áreas do conhecimento humano apresentam grande ênfase no tema colaboração, pois a maioria das invenções definidas no século 20 foi resultado de muita colaboração. Superar os desafios que este início de século nos coloca não será possível sem colaboração.

Considerando que escolas refletem a sociedade na qual está inserida, dentre as diversas estratégias existentes para remover as barreiras da aprendizagem na escola, a colaboração entre educadores comuns e especialistas em Educação Especial, bem como entre equipes de consultores especialistas, ou mesmo entre os alunos, tem sido uma das ações mais significativas no processo de inclusão escolar.

Gargiulo (2003) apresenta três diferentes formas de trabalho coletivo na implementação de práticas inclusivas: serviços de consultoria de uma equipe de profissionais especialistas, ensino cooperativo (co-professor ou co-regente) e equipes de serviços.

A importância da colaboração para as escolas se dá também porque possibilita que cada professor com sua experiência auxilie nas resoluções de problemas mais sérios de aprendizagem e/ou comportamento de seus alunos.

Entre as formas de trabalho em conjunto, o ensino colaborativo tem sido utilizado para favorecer a inclusão

escolar, envolvendo a parceria direta entre professores da Educação Comum e Especial.

O ensino colaborativo pode efetivar-se de várias maneiras, Gargiulo (2003) apresenta a seguinte proposta:

Um professor como suporte	O professor da Educação Comum e o educador especial atuam juntos em sala de aula, mas um professor apresenta as instruções, enquanto o outro providencia o apoio aos estudantes. Pode ser feito o rodízio trocando os papéis.
Estações de ensino	Como se fossem “os cantinhos da atividade” significa que a sala será dividida em grupos que passarão pelas diversas partes da atividade, sendo que em cada uma delas os professores se dividirão para explicar aos alunos o que deverá ser feito. Então, os grupos se alternam de local e os professores repetem as informações para novos grupos de alunos.
Ensino paralelo	A instrução é planejada de forma articulada, mas cada professor fica com 50% do grupo de alunos.
Ensino alternativo	Um professor apresenta instruções para um grande grupo de alunos, enquanto o outro interage com um pequeno grupo de alunos.
Equipe de ensino	Ensino cooperativo (ensino interativo). Cada professor dá igualmente suas instruções. Ex: O professor passa instruções de Matemática e o co-professor ilustra com os exemplos.

Estes arranjos podem ocorrer durante períodos fixos, em momentos pré-determinados e dias certos. A estratégia escolhida particularmente depende das necessidades e características dos alunos, da demanda curricular, da experiência profissional e das preferências por parte do professor, e, também, de assuntos de ordem prática como espaço físico e tempo disponível.

O ensino colaborativo é uma estratégia didática inclusiva em que o professor da classe comum e o professor, ou especialista planejam de forma colaborativa, procedimentos de ensino para ajudar no atendimento a estudantes com deficiência, em classes comuns, mediante um ajuste por parte dos professores. Nesse modelo, dois ou mais professores possuindo habilidades de trabalho distintas, juntam-se de forma coativa e coordenada, ou seja, em um trabalho sistematizado, com funções previamente definidas para ensinar grupos heterogêneos, tanto em questões acadêmicas quanto em questões comportamentais em cenários inclusivos. Ambos compartilham a responsabilidade de planejar e de implementar o ensino e a disciplina da sala de aula.

O trabalho colaborativo efetivo requer compromisso, apoio mútuo, respeito, flexibilidade e uma partilha dos saberes. Ninguém deve considerar-se melhor que outros.

Cada profissional envolvido pode aprender e beneficiar-se dos saberes dos demais e, com isso, o beneficiário maior será sempre o aluno.

A chave para desenvolver práticas colaborativas efetivas é que ambos os professores, devem conhecer todo o currículo e elaborar o planejamento em conjunto, além de possuir habilidades interpessoais favorecedoras, competência profissional e compromisso político, de forma que possam trocar experiências e saberes para o atendimento às necessidades dos alunos. É importante lembrar que o papel do diretor é imprescindível para a efetivação desse processo, pois é ele que o viabilizará condições efetivas para planejamento e execução de atividades que envolvam apoio administrativo.

Amizade não é considerada condição prévia para o ensino colaborativo efetivo. Embora a experiência anterior possa fazer os participantes sentirem-se mais confortáveis e reduzir algum desajuste inicial, uma colaboração efetiva e duradoura parece crescer por meio de confiança mútua e respeitosa, equidade, profissionalismo, vontade para partilhar e avaliar as contribuições dos participantes.

Juntar na mesma sala os dois tipos de professores pode ser uma tarefa difícil, principalmente quando os profissionais são formados para que, de forma autônoma, conduzam o ensino com responsabilidade em suas salas de aula. Talvez o desafio maior para os professores desenvolverem práticas inclusivas, seja saber compartilhar um

papel que foi tradicionalmente individual. Seria preciso, portanto, compartilhar as metas, as decisões, as instruções de sala de aula, a responsabilidade pelos estudantes, a avaliação da aprendizagem, as resoluções dos problemas e, finalmente, a administração da sala de aula. Assim, os professores precisam começar a pensar como "nossa" classe e não como "minha" classe.

Para superar os medos inevitáveis e tensões associadas com a mudança, os educadores precisam sentir-se envolvidos e responsáveis pela transformação e perceber que seu sucesso ou fracasso está diretamente relacionado com eles.

2. Mas por que é importante a colaboração?

Pois a colaboração oferece a oportunidade para ampliar o conhecimento especializado dos educadores envolvidos que tiveram formação e experiências diferentes.

Muitos professores do ensino comum ainda trabalham com as portas fechadas, enquanto muitos outros do ensino especial continuam a atender individualmente alunos com deficiência num modelo clínico. Na realidade, poucos professores têm oportunidade de trocar experiências com seus pares e, na maioria das vezes, trabalham e tomam decisões sozinhos.

Em nossa realidade, as aproximações de outra pessoa na sala de aula se deram basicamente via estágio (outro profissional em formação), portanto sem “crédito”, e esporadicamente com a participação do professor coordenador e/ou supervisor de ensino, cujo sentimento despertado nos professores foi o de “serem fiscalizados”.

Em um modelo colaborativo, os professores da Educação Comum e Especial devem juntar suas habilidades, seus conhecimentos e perspectivas à equipe, procurando estabelecer uma combinação de recursos para fortalecer o processo de ensino-aprendizagem, *“aprendendo uns com os outros, garantindo com esta relação positiva a satisfação das necessidades de todos os alunos”* (DIEKER; BARNETT, 1996, p. 7).

Os professores do Ensino Comum trazem especialização em conteúdo, ao passo que os de Educação Especial são especialistas em avaliação, instruções e estratégias de ensino. Entretanto, a meta do ensino colaborativo deve ser proporcionar a todos os estudantes da classe, tarefas apropriadas, de forma que cada um aprenda, seja desafiado e participe do processo da sala de aula (WOOD, 1998).

Assim, parece óbvio que os sistemas educacionais deveriam planejar um processo de ensino colaborativo,

assegurando todos os recursos disponíveis, inclusive tempo, dinheiro e apoio profissional.

O planejamento deveria não só garantir apoio adequado para que os professores possam sustentar as novas iniciativas, mas também ser contínuo, para permitir que sejam revisados os progressos dos alunos, que se viabilizem ajustes, desenvolvam estratégias e se (re)avaliem os estudantes. Os diretores têm um papel de liderança extremamente importante para facilitar e apoiar essa empreitada.

O ensino colaborativo pressupõe oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional do professor. Por isso, motivação, compromisso pessoal e participação voluntária são ingredientes importantes para o sucesso do ensino colaborativo.

Walther-Thomas et al. (1996) enfatizam que os professores que participam de programas colaborativos foram capazes de apontar cinco temas acerca do planejamento:

- confiança nas habilidades dos envolvidos;
- determinação e envolvimento ativo em desenvolver ambientes propícios para a aprendizagem, tanto para os professores, quanto para os estudantes;

- criação de ambientes pedagógicos nos quais as contribuições de cada pessoa sejam valorizadas;
- desenvolvimento de rotinas efetivas para facilitar planejamento detalhado;
- aumento progressivo de produtividade, criatividade e colaboração, ao longo do tempo.

Desta forma, para uma **colaboração efetiva** é necessário:

- ser tolerante, reflexivo e flexível;
- aceitar a responsabilidade pelo sucesso de todos os alunos;
- manter relações positivas um com o outro;
- ajustar expectativas para os estudantes com deficiência na classe comum.

3. Como estabelecer parcerias colaborativas

Abordaremos neste tópico mais um passo sobre o ensino colaborativo: conhecer quem são de fato nossos parceiros. Estabelecer parcerias é o grande momento. Em todo trabalho de colaboração espera-se que haja uma contrapartida de ambos os lados.

O primeiro passo, como já exposto, é considerar que o trabalho de todos é essencial. Os primeiros parceiros estão em sala de aula: são os próprios alunos. Para que eles reconheçam seu potencial nessa parceria, precisam ser valorizados no que sabem fazer de melhor. Para que isso ocorra, o professor deverá estar atento a:

- Histórias contadas pelos alunos, que relatam suas vivências e experiências cotidianas, estruturando o perfil cultural do grupo;
- Preferências e habilidades de cada um;
- Socialização entre os pares, ou seja, como os grupos estão organizados.

A partir de então, o professor poderá propor tarefas em grupo, ou pares, tomando o cuidado para diversificar sempre sua organização. Deve cuidar para que as crianças com dificuldade não formem o grupo das que não aprendem, ficando à parte das demais. A organização deverá sempre consistir em um apoio mútuo, em que o aluno descubra que ela ensina e aprende com o outro. Para que essa percepção ocorra, proponha tarefas que eles, necessariamente, precisem do apoio de todos para resolução.

Ex.: Dinâmica dos carros

A dinâmica tem como objetivo favorecer a compreensão do trabalho em equipe, desenvolver o raciocínio, a imaginação e a criatividade.

Material: Uma cópia da “corrida de carros”, lápis ou caneta.

CORRIDA DE CARROS

Oito carros, de marcas e cores diferentes, estão alinhados, lado a lado, para uma corrida. Estabeleça a ordem em que os carros estão dispostos, baseando-se nas seguintes informações:

1. O *Ferrari* está entre os carros vermelho e cinza.
2. O carro cinza está a esquerda do *Lotus*.
3. O *Mclaren* é o segundo carro à esquerda do *Ferrari* e o primeiro à direita do carro azul.
4. O *Tyrrell* não tem carro à sua direita e está logo depois do carro preto.
5. O carro preto está entre o *Tyrrell* e o carro amarelo.
6. O *Shadow* não tem carro à esquerda: está à esquerda do carro verde.
7. À direita do carro verde está o *March*.
8. O *Lotus* é o segundo carro à direita do carro creme e o segundo à esquerda do carro marrom.
9. O *Lola* é o segundo carro à esquerda do *Iso*.

Processo: Divida a sala em grupos de cinco a sete alunos cada.

A tarefa de cada grupo consiste em resolver, na maior brevidade possível, o problema da “corrida de carros”, conforme explicação na folha, que será entregue a cada grupo.

A seguir, leia a folha junto com os seus alunos e assegure-se de que eles tenham compreendido. Para crianças mais novas, se possível, leve miniaturas de carros ou figuras, para que eles possam fazer o exercício com o auxílio de objetos concretos.

À medida que as crianças tentam resolver o problema, observe e registre suas estratégias: comunicação, apoio e colaboração. Normalmente, vence a equipe mais integrada e que melhor acolhe as sugestões do grupo.

SOLUÇÃO DA CORRIDA DE CARROS

1. O Shadow, cor azul.
2. O McLaren, cor verde.
3. O March, cor vermelha.
4. O Ferrari, cor creme.
5. O Lola, cor cinza.
6. O Lotus, cor amarela.
7. O Isso, cor preta.
8. O Tyrrell, cor marrom.

A discussão a seguir deve ser favorável a que as crianças percebam o quanto elas precisam umas das outras e que, no

dia-a-dia da sala de aula também pode ser assim. Todas são diferentes e, justamente por isso, podem sempre realizar um trabalho colaborativo.

Há outras dinâmicas que podem ser adaptadas em função das necessidades da sala. Para dicas de materiais sobre esse assunto consulte:

<http://www.taiconsultoria.com.br/jogos.htm>

Sugestão

Nos trabalhos acadêmicos, os grupos deverão ser constantemente alternados, sendo constituídos sempre por criança com mais habilidade e outra com dificuldade, para que se ajudem. Por exemplo: o aluno que tem facilidade em matemática pode ajudar as crianças que tenham dificuldade nesta área e, em outra atividade, receber ajuda de outra criança, de tal forma que os papéis sejam sempre flexíveis. É importante que todos sempre tenham algo para ensinar e aprender. Para isso, a partir das histórias relatadas pelas crianças (em momento oportunizado pelo professor), podem retirar-se conteúdos importantes para serem tomados como exemplos de relatos de problemas. Quando as crianças não relatam suas histórias naturalmente, deverão ser-lhe fornecidas as condições para que observem o seu ambiente, como: verificar as medidas que a mãe usa para cozinhar, prestar atenção na rotina de seu dia e descrevê-la (textos ou desenhos) entre outros.

4. E quem são os demais colaboradores?

Na escola, precisam ser envolvidos todos os funcionários, desde a direção até as pessoas que trabalham na limpeza. Muitas vezes as pessoas querem ajudar e não sabem como. Na hora do lanche, por exemplo, podem sentir-

se compadecidas e achar que deveriam alimentar o aluno com deficiência. Mas é isso de que ele precisa? Em primeiro lugar é preciso ter claro que colaboração é diferente de ter pena de alguém. Envolve estabelecer condições para que o outro cresça e sinta-se capaz. Para isso, o primeiro passo é perguntar: do que você precisa? Há algo em que posso ajudar? No caso do lanche, por exemplo, pode ser que o aluno com deficiência precise de uma cadeira com apoio ou talher diferente. Mas para que os profissionais saibam como agir, precisam de orientação.

A escola, muitas vezes, não está preparada para orientar e formar todos os profissionais para o trabalho inclusivo na perspectiva da colaboração. Ao invés de sentir-se culpada, deve buscar apoio com outros colaboradores e, é aí que entram as parcerias com profissionais como psicólogos, terapeutas ocupacionais, pedagogos, entre outros que, junto com as Secretarias Municipais e Diretorias de Ensino, no âmbito estadual, podem contribuir com esse trabalho.

Outra parceria importante é a família, que deverá sempre ser esclarecida sobre o trabalho realizado com as crianças. Historicamente os pais estão acostumados a serem chamados à escola para ouvir reclamação de seus filhos.

Quebre essa regra!

Para isso, comece enviando bilhetes de elogios, descrevendo eventos de sucesso do seu filho em sala de aula. É importante que os elogios sejam sinceros, descrevendo atividades que, de fato, a criança tenha realizado. Faça com que sintam-se apoiados e percebam o quanto você tem trabalhado para o melhor desenvolvimento do aluno. Deixe claro também que há tarefas que precisam ser desenvolvidas em casa e mostre que eles podem, e muito, auxiliar seus filhos. Ofereça-lhes dicas, exemplos, enfim, dê-lhes orientações de como devem proceder para se tornarem colaboradores da Escola.

Já tem gente fazendo!!!!

A Secretária Municipal de Macatuba-SP “Vera Lucia Simon França Nogueira” e-mail: educacao@macatuba.sp.gov.br já iniciou em 2005 um trabalho de colaboração entre a equipe de Apoio da secretária (uma fonoaudióloga, uma especialista em educação especial, uma coordenadora pedagógica e psicóloga) e os professores do ensino comum para estabelecer uma colaboração e tornar as escolas do município mais inclusivas.

Uma outra experiência pioneira no Brasil acontece na cidade de Aracruz- ES comunicacao@aracruz.com que implementou equipes colaborativas em seu sistema

educacional. Cada equipe é composta por profissionais de diversas áreas (fisioterapia, educação especial, psicologia, serviço social, fonoaudiologia) que atuam colaborativamente para apoiar o trabalho do professor que atende, na classe comum, aluno com deficiência. O município foi setoriado e cada equipe ficou com um setor que contém algumas escolas. O profissional professor especialista em educação especial tem um para cada escola.

Quando parcerias são estabelecidas, o trabalho se torna mais fácil e gratificante. Experimente!!!

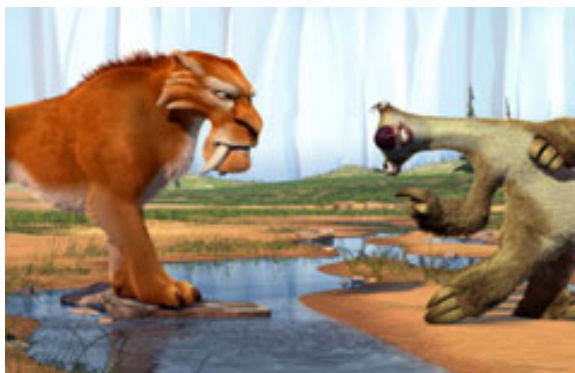
5. Estratégias de sala de aula

A deficiência intelectual acaba, às vezes, limitando a capacidade intelectual de um estudante. Todo planejamento de ações educacionais tem a intenção de promover a convivência deste aluno com outras pessoas e, principalmente, a interatividade com professores e colegas, visando o desenvolvimento de processos de aprendizagem.

O aluno, em geral, deve participar de todas as atividades da escola, bem como de toda atividade social. Isto é um direito. As dificuldades que poderão surgir são diversas e, frequentemente, podem ser sanadas com adaptações e arranjos em sala de aula.

A deficiência não é contagiosa e não faz ninguém regredir. Em atividades coletivas que envolvem apresentações de teatro ou passeios externos à escola, ela pode causar algum receio aos pais cujos filhos não têm deficiência. Tais situações causam dúvidas como: meu filho vai ser prejudicado? Meu filho vai ficar como ele? Eu tenho de tomar algum tipo de precaução? Isso pega? Vocês darão atenção ao meu filho, ou só ao aluno com deficiência? Meu filho tem que ficar com ele? Tantas outras questões podem surgir, ainda que veladas.

O mais importante é respeitar o convívio social, as potencialidades e os limites de cada um. Este é o melhor procedimento para a permanência, com qualidade, do aluno com deficiência numa escola comum. Superar as barreiras e possibilitar o desenvolvimento das potencialidades, mesmo quando pareçam difíceis, pode ser o melhor caminho.



<http://br.i1.yimg.com/br.movies.yimg.com/cinamateca/fotos/13166ft1.jpg>

O filme **A Era do Gelo 2**, retoma a história dos animais no momento em que precisam se esquivar e fugir do descongelamento glacial que está prestes a se concretizar. Diego, o tigre, precisa vencer uma das suas maiores limitações: o medo da água e a incapacidade de sua espécie de aprender a nadar. Orientado por Sid (o bicho preguiça) e estimulado frente às necessidades, Diogo consegue nadar.

No que a ação de Sid pode nos ajudar a compreender a realidade da criança com deficiência intelectual?

Ao longo dos tempos, as pessoas foram levadas a acreditar que, assim como o tigre que não pode nadar, a criança com deficiência intelectual também não é capaz de aprender. Acontece que, uma vez orientado, o tigre conseguiu vencer suas limitações. E o nosso aluno? Como criar no seu ambiente de aprendizagem as condições necessárias para que a Educação seja tomada como uma necessidade vital?

Conheça as possibilidades de modificação do espaço e remoção de barreiras arquitetônicas do espaço físico e remoção de barreiras arquitetônicas, clicando no Link: <http://www.aiabr.com.br/sadef/acesso.htm>

É preciso pensar em possibilidades de atividades de sala de aula. Estas podem ser preparadas e aplicadas em colaboração com o professor especialista, consultor, outros profissionais da escola ou até mesmo com familiares do aluno.

Ênfase no canal visual

Na apresentação e memorização das famílias silábicas, uma possibilidade é utilizar palavras que se repetem ritmicamente, permeando uma poesia, uma parlenda ou uma canção conhecida por todos. Os exercícios tanto orais quanto escritos poderão ser feitos vinculados a um texto, desde o vocabulário básico, silabação interpretação, até uma atividade mais lúdica, como um jogo com fichas coloridas contendo rimas (azuis onde estarão escritas palavras como pão, mão, não etc.; rosa com palavras como fada, nada, cada, etc) que serão distribuídas aos alunos. Um começa levantando sua ficha e a completa formando pares. Nesta atividade a presença da professora da sala de recursos é bem-vinda, uma vez que auxilia nos processos de compreensão de comandas, organização de grupos e apoio ao aluno com deficiência.

A Flor Amarela

Olha
a janela
da bela
Arabela.

Que flor
é aquela
que Arabela
molha?

É uma flor amarela

MEIRELES, Cecília. *Ou isto ou aquilo*. São Paulo, Editora Giroflê, 1964.

A introdução à geometria poderá ser feita criando-se inúmeras figuras e personagens de histórias. Assim a criança perceberá a versatilidade das formas, sua rotação e translação no espaço. Por exemplo, criar com os alunos uma história onde as figuras geométricas estejam soltas e resolvam agrupar-se para formarem coisas que existam no mundo como uma casa, um robô, uma flor, etc. As figuras devem ser estilizadas, mas mantém-se o nome e a nomenclatura das figuras geométricas.

Num trabalho de percepção visual das palavras, sugerimos listas de palavras e de rimas, onde uma palavra pode ser transformada, trocando uma letra em outra, com significado completamente diferente (por exemplo. - sol, sal, mal, mar ou longe, monge, monte, morte, morto, porto, perto). Nesta atividade deve haver o cuidado de trabalhar o vocabulário e o significado das palavras, procurando trazer tudo o que é falado para situações concretas, ainda que seja associado com ilustrações.

Sugere-se que as palavras sejam trabalhadas anteriormente com a criança, e este trabalho pode ser realizado em parceria com a professora da sala de recursos.

Empregar dramatizações com as crianças, ou realizar confecção de bonecos ou fantoches desenhados e/ou pintados no dorso e na palma da mão com caneta

esferográfica e complementados com fios, papéis etc., são atividades que podem estimular a criatividade dos alunos e as intervenções educacionais do professor.

No trabalho com educação artística, podem-se utilizar obras de artistas plásticos conhecidos, de forma simples, solicitando que os alunos as observem, favorecendo condições para que fiquem atentos às cores e suas combinações, às figuras geométricas, aos personagens, se há ou não pessoas e ações, se há natureza morta, quem pintou, desenhou ou esculpiu, o que cada obra quis retratar, etc.

Neste sentido, este trabalho pode ser feito em pequenos grupos e cada um, posteriormente, expressará suas observações e opiniões por meio de ilustrações, textos, mímicas, dramatizações, etc. As imagens das obras de arte podem ser obtidas em sites da internet como: <http://www.pintoresfamosos.com.br/>, <http://www.escritoriodearte.com/home.asp>.

Quando o professor for oferecer à classe um texto escrito extenso (aproximadamente 30-60 linhas), sugerimos que o mesmo seja intercalado com ilustrações ricas e significativas. No final do texto, um pequeno vocabulário com as palavras que os alunos não conhecem poderá ser elaborado pela classe toda. Feita a lista, formam-se duplas para buscarem, no dicionário, os respectivos significados.

Desta forma o professor facilitará a compreensão do texto e oferecerá a possibilidade de uma orientação individual pelo colega de classe. O professor deverá ter sensibilidade para sugerir como parceiro um colega que tenha afinidade com o aluno com deficiência e, também, não colocar sempre o mesmo colega na dupla, evitando criar uma espécie de "muleta". Lembramos que o trabalho em dupla deverá ser feito por todos alunos da classe!

Dicas Importantes para o trabalho com alunos com deficiência:

- dirigir-se ao aluno sempre frente a frente;
- manter boa iluminação da sala;
- modificar a disposição das carteiras na sala de aula de acordo com a atividade realizada;
- manter cartazes e figuras significativas nas paredes (cuidado para não poluir o ambiente);
- sentar o aluno no lugar mais adequado;
- adotar um programa motivador que leve em conta seus interesses;
- manter a participação ativa do aluno, ainda que ele não seja capaz de desempenhar os mesmos papéis dos demais;

- promover atividades que favoreçam o aprendizado associando e comparando situações e/ou objetos já conhecidos, valendo-se dos concretos para apresentação dos conceitos;
- promover atividades que prezem o contato mais próximo possível com o real;
- ao final de cada tópico trabalhado, orientar e reorganizar todo o trabalho desenvolvido de forma lógica e linear;
- retomar, sempre que necessário, os tópicos já desenvolvidos ;
- envolver a família no processo educativo, sem transferir a responsabilidade deste a ela;
- garantir, sempre que possível, o ensino colaborativo, bem como, adaptações curriculares sempre que necessário, com apoio do especialista ou de outros colaboradores.

Ênfase no canal auditivo

Partindo do próprio nome da criança, criar novas palavras associando-as às suas características. Formar frases do tipo: "Paulo pegou um pequeno pato". "Pegou as pernas e preparou um apetitoso prato". Esta frase é construída em conjunto com a classe e o nome a ser trabalhado deverá ser

colocado espontaneamente pelo grupo. Vale ressaltar que a frase deve ser elaborada de acordo com o contexto dos alunos e com um texto significativo.

O professor deve ter o cuidado de explicar e explorar o máximo possível o vocabulário utilizado, escolhido e trabalhado por ele e pela turma. Neste momento é importante a presença de um professor de apoio colaborando com o aluno com deficiência para que ele possa participar da produção do texto de forma significativa e com compreensão da atividade. Quando não houver o professor de apoio, outro colaborador deverá ser escolhido de acordo com as possibilidades de cada escola ou até alunos da própria sala.

A repetição rítmica de uma simples quadrinha, com palmas ou outras expressões corporais, com certeza, será bastante enriquecedora, dando condições para uma estruturação rítmica e conceitos de sequência e seriação. Estes conceitos serão transpostos gradativamente à estrutura frasal.

**Batatinha quando nasce, esparrama pelo chão,
Menininha quando dorme, põe a mão no coração.**

Uma boa estratégia para produção oral é reunir a classe, pedir que dêem uma outra direção ao fim de uma história já conhecida de todos, como os contos infantis, inserindo outras ações nas falas dos personagens. Um final diferente para a história do Chapeuzinho Vermelho proporciona a ampliação do vocabulário e a expressão oral da imaginação e dos processos criativos das crianças. É uma atividade da qual o aluno com deficiência intelectual poderá obter sucesso.

Quando o professor for trabalhar com músicas e cantigas com a classe, sugerimos que o mesmo faça marcações no ritmo e entonação. Os gestos indicativos sobre a letra da música também são bem aceitos como marcadores. Antes de ser cantada, a letra da música deverá ser trabalhada nos aspectos da sua origem social (festa junina, folclore, natal, etc.) como também seu vocabulário e significado. Os versos devem ser contados, marcados e cantados individualmente, antes da música ser cantada como um todo.

Uma boa dica é acessar o site: www.cantigas.com.br e copiar músicas e cantigas gratuitamente para serem trabalhadas em sala de aula.

Ênfase na percepção tátil

Ao trabalhar matemática, o professor poderá utilizar os materiais pedagógicos concretos e/ou aqueles confeccionados a partir de sucatas com os alunos nas atividades de educação artística. O trabalho realizado em duplas ou grupos é facilitado no que diz respeito à compreensão das ordens e sequências das tarefas a serem seguidas. Os demais recursos utilizados pela professora deverão ser acessíveis mediante a compreensão do vocabulário.

Ênfase no vocabulário

No que diz respeito à sistematização dos conteúdos trabalhados, os professores usualmente reportam-se a questões, exercícios para preencher lacunas, palavras cruzadas, dentre tantas outras possibilidades, além das atividades propostas pelo livro didático. Nestes casos, muitas vezes, o aluno com deficiência sentirá dificuldade em realizar a atividade, por não conseguir interpretar o enunciado ou as instruções do exercício. O professor deverá procurar um vocabulário mais simples, ir até ele e explicar o significado das palavras. Por exemplo, num exercício pode estar escrito no enunciado: "Escreva a palavra que falta" ou descobrir a palavra, com o mesmo significado de "preencher as lacunas". "Isso não significa empobrecimento de vocabulário, mas uma

adaptação que, gradativamente, deverá ser abolida do processo, à medida que o aluno se aproprie do vocabulário específico.

Orientações Gerais

Quando a atividade for uma dramatização, a participação do aluno com deficiência também poderá ocorrer, desde que não lhe seja oferecido um texto de fala ou um personagem que lhe causará constrangimento por não conseguir sair-se bem devido as suas limitações. Poderá a professora oferecer-lhe personagens com falas menores ou pouca locomoção. Caberá à professora saber a melhor forma de colocar o aluno com deficiência na atividade. Caso o aluno saiba ler, o professor deverá escolher um personagem e oferecer ao aluno com deficiência e, para os demais alunos a possibilidade de escolha dos personagens. Cada aluno perceberá a sua maior facilidade para escolher o papel a ser representado.

É importante que o educador:

- procure não encarar a deficiência com pena, compaixão, visto que o aluno com deficiência não precisa de piedade, mas sim de oportunidades;
- não chamar, nem se referir ao aluno com deficiência salientando sua limitação ou dificuldade. Chamá-lo de

"mudinho", "bobinho", "aleijadinho" ou "ceguinho" é de extrema indelicadeza e indica falta de respeito ao próximo. Ninguém gosta de ser rotulado e classificado por seu defeito mais aparente;

- ofereça ao aluno com deficiência o maior número possível de informações sobre o assunto que está em discussão para que ele não fique deslocado. Não falar de costas para o ele, nem quando estiver rindo ou comendo, isto impossibilitará que ele o compreenda;
- chame o aluno pelo nome e sempre que estiver próximo, evitando gritos no meio do pátio, do corredor ou da sala de aula por qualquer motivo que seja. Ao gritar, pode ser que ele esteja distraído e não o ouça, dependendo da distância, vindo a sofrer constrangimento por não atender ao seu chamado;
- não deixe que passe por situações embaraçosas quando junto de outros colegas. Oriente os demais alunos da turma para que respeitem as diferenças e limitações de cada um;
- no horário do recreio, não permita que o aluno com deficiência fique próximo à lanchonete ou cantina da escola, utilizando-se de sua deficiência para ganhar lanches gratuitamente pela compaixão dos colegas;

- favoreça condições de socialização do aluno com deficiência e seus pares durante o recreio e em outras atividades.

Estas são sugestões que você poderá discutir com seu professor colaborador. São apenas exemplos para que vocês façam e elaborem seus próprios planejamentos e proposições.

Dica de site!!!

www.inclusao.com.br

6. Bom Dia, Professor (a)!

Bom dia, professor (a) !!! Esta saudação diz muito mais do que o mero desejo que o dia do professor(a) seja bom. Um bom dia bem falado, bem desejado, tem um significado muito mais amplo. Significa “Professor (a), eu sei que tudo o que você preparou para mim para o dia de hoje será ótimo!” Os nossos planos sempre são perfeitos, pois vêm ao encontro de tudo de bom que queremos e acreditamos.

Verdade nos seja dita, quantas e quantas vezes fazemos planos e planos em nossa vida? Aquela viagem nas tão sonhadas férias de janeiro, a troca do carro ao final do ano, a visita à casa da amiga, a recepção no final de semana para os amigos do trabalho. Quantas vezes desmarcamos, adiamos, ou ainda quando os realizamos, o resultado não é o que esperávamos. Na viagem de férias para a praia choveu

durante os 10 dias; o carro novo tem um imposto muito alto e não vai dar mais para viajar e aquela visita à casa da amiga e a recepção dos amigos em casa, que ainda não saíram do planejamento? Nem por isso deixamos de sonhar com as próximas férias, nem com outro carro novo, nem com os passeios e com a companhia dos amigos. Muito do que planejamos e realizamos em sala de aula também não sai a contento, como havíamos planejado em nossa vida cotidiana.

Contudo, esses não são e não podem ser os motivos para desistirmos de nossos planos. As situações de sucesso e fracasso são sucessivas em nossas vidas, mas, a maioria entre nós, luta mais e mais para alcançar o sucesso.

Na sala de aula inclusiva o processo não é diferente. Estamos sempre trilhando caminhos que visam resultados positivos.

As sugestões e possibilidades aqui apresentadas não são receitas prontas, testadas e acabadas. Não há regras predefinidas. O que procuramos demonstrar foram algumas possibilidades mais assertivas para cumprirmos com o compromisso da permanência e qualidade do aluno com deficiência em classe comum.

Propostas que fizemos aqui podem ser testadas e implementadas por você, professor(a), e não surtir o efeito esperado. Sabe o motivo? Somos diferentes, os ambientes

são diferentes e é preciso atender às especificidades de cada professor, de cada aluno, de cada escola e de cada equipe colaborativa. O que é bom para um grupo, pode não ser para o outro. Todo início de trabalho causa certo desconforto e são comuns pensamentos e inquietações do tipo:

“Meu Deus, como é que eu ia fazer?” Porque eu não tinha noção de como me comunicar com ela (a aluna com deficiência). Então, de alguma forma a gente tem de ter uma comunicação. “E aí eu fui fazendo do meu jeito, pedi para ter calma, e fui... E eu fui conseguindo muita coisa com ela. Assim do meu jeito ela conseguia entender umas coisas e outras coisas, tinha hora que eu parava e pensava: “Meu Deus, e agora?” Mas eu tive o auxílio da professora da sala de recursos e o importante é ela estar caminhando bem. (ZANATA, 2004).

Nem tudo está perdido. Calma!! Para o ensino colaborativo é preciso: Flexibilidade!!!!!!

Muitas das evidências contidas e descritas nos estudos sobre o ensino colaborativo indicam que a intervenção proposta tem potencial para melhorar a qualidade do ensino para o aluno com deficiência em classe comum. É preciso ter claro que essa melhoria não é fruto de ações imediatistas, muito pelo contrário, ela tende a ocorrer à medida que o professor estabelece (mais e mais) parcerias colaborativas, que diversifica e analisa o resultado de suas práticas

pedagógicas inclusivas, ampliando a possibilidade de acesso do aluno com deficiência ao currículo.

O significado da ação pedagógica dos professores e, muitas vezes, da equipe envolvida na proposta colaborativa, é muito diferente de um produto manufaturado, pois está estreitamente condicionado à necessidade que o aluno tem dessa ou nessa ação. E, uma vez que o trabalho do professor tem como característica predominante utilizar o seu repertório de formação, o professor de classe comum, com aluno incluído, precisa dispor de bagagem teórico-prática que favoreça as suas possibilidades de elaborar e reestruturar suas aulas em atenção à especificidade de seu aluno. É necessário que suas aulas se tornem, dessa forma, elementos vivos e significativos para o aluno e para o professor respectivamente. Do contrário, as atividades propostas perderiam sua real finalidade ao fim de cada processo e desapareceriam, como se nunca houvessem existido.

Essa sensação de fazer parte do processo educativo pode ser percebida no depoimento de uma professora de classe comum que se propôs a trabalhar nessa perspectiva colaborativa:

É interessante, de repente a gente fica assim: “Ai meu Deus!” Na hora eu nem acredito, porque na medida em que ela (a aluna com deficiência) faz uma expressão que entendeu, que está conseguindo, que está acompanhando, é muito bom e, ... a gente vendo depois, a gente pode ver no que falhou, no que pode melhorar, então é interessante.(ZANATA, 2004).

Dessa forma, os erros e acertos são entendidos como parte fundamental do processo. Sem eles é impossível caminhar nessa abordagem. A prática reflexiva, a elaboração de modificações e a realização do planejamento de forma colaborativa, constituem-se práticas pertinentes ao aprimoramento da profissionalização do educador. São instâncias que permitem essa otimização, não só em relação ao aluno com deficiência, mas também aos demais alunos da sala de aula.

A inclusão escolar pressupõe ainda que haja uma redefinição no papel do professor do ensino especial, já que ele deve deixar de ser um professor restrito à classe especial. Deve passar então a atuar num ambiente que busca ser inclusivo e adquirir o papel de colaborador do professor do ensino comum.

Os resultados de estudos sobre as propostas colaborativas apontaram que a prática pedagógica do professor do ensino comum, que atende um aluno com deficiência, não depende necessariamente de tempo de experiência anterior com este tipo de aluno, mas sim, de seu

empenho na efetivação da parceria colaborativa e no seu envolvimento com o conhecimento específico da deficiência com a qual irá trabalhar (CAPELLINI, 2004 e ZANATA, 2004). Estudos paralelos buscam informações e estas são importantes trocas de experiências, elementos fundamentais para obtenção de bons resultados oriundos da colaboração.

Bom dia, professor(a)!!! Esta saudação ainda será muitas e muitas vezes proferida por seus alunos e, no seu mais íntimo, a resposta lhe será bem nítida: “Sim, meu dia será muito bom e o seu também”.

REFERENCIAS

CAPELLINI, V. L. M. **Avaliação das possibilidades de ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. 2004. Tese (Doutorado em Educação Especial) Universidade Federal de São Carlos. 2004. Disponível em: http://www.bdt.d.ufscar.br/tde_arquivos/9/TDE-2005-04-08T05:35:31Z-584/Publico/TeseVLMFC.pdf

DIEKER, L. A.; BARNETT, C. A. Effective co-teaching. **TEACHING Exceptional Children**, v. 29, n. 1, p. 5-7, 1996. Interactions. White Plains, NY: Longman.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1970.

FRIEND, M.; COOK, L. Collaboration as a predictor for success in school reform. **Journal of Educational and Psychological Consultation**, v. 1, n.1, p. 69-86, 1990.

GARGIULO, R. M. **Education on contemporary society: an introduction to exceptionality**. Thomson Learning: United Station. 2003.

WOOD, M. Whose Job is it Anyway? Educational roles In Inclusion. **Exceptional children**, v. 64, n. 2, p.181-195, 1998.

ZANATTA, E. M. **Planejamento de práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa**. 2004. Tese (Doutorado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos. 2004. Disponível em: http://www.bdt.d.ufscar.br/tde_arquivos/9/TDE-2005-04-08T05:47:01Z-585/Publico/TeseEMZ.pdf

Capítulo IV

A CRIATIVIDADE E A LUDICIDADE NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

Vera Lúcia Messias Fialho Capellini
Tânia Gracy Martins do Valle
Luciana Bellido Ponce Giraldi

A CRIATIVIDADE E A LUDICIDADE NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS¹

[...] a cabeça da gente é uma só, e as coisas que há e que estão para haver são demais de muitas, muito maiores diferentes, e a gente tem de necessitar de aumentar a cabeça, para o total. (Guimarães Rosa, Grande Sertão: veredas).

O presente capítulo foi dividido em três unidades: **I. Criatividade** - traz a fundamentação teórica sobre o assunto, focalizando seu exercício em prol da aprendizagem dos alunos; **II. Ludicidade (o jogar e o brincar)** - item que elucida o conceito de jogar e de brincar, expondo a importância desta prática em sala de aula; **III. A Ludicidade dentro da escola - reflexões sobre esta prática**, apontando suas nuances nas escolas, trazendo à tona algumas experiências vivenciadas e descritas em pesquisas por outros professores brasileiros .

Alguns objetivos deste texto são: discutir os conceitos de criatividade e de ludicidade; refletir sobre sua importância para o atendimento das diversidades presentes na sala de aula; utilizar o lúdico como estratégia de ensino.

¹ Texto adaptado do volume 12- Práticas educativas: criatividade, ludicidade e jogos de Capellini e Valle, 2008 da coleção Práticas em educação especial e inclusiva. Editora FC/ UNESP, realizada para a Programa de Formação Continuada em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Contudo, podemos dizer que, antes desses objetivos, nosso intuito primeiro é levar você, professor, a apaixonar-se pelas experiências e ideias aqui expostas e a tomar como um desafio a prática lúdico-educativa, aprimorando-a com suas próprias vivências.

Sendo assim, este capítulo se justifica pela proposta de utilização de jogos e brincadeiras na escola, enriquecendo o cotidiano da sala de aula e desafiando o professor a pensar em outras possibilidades, além das aqui propostas.

Na roda da conversa ...

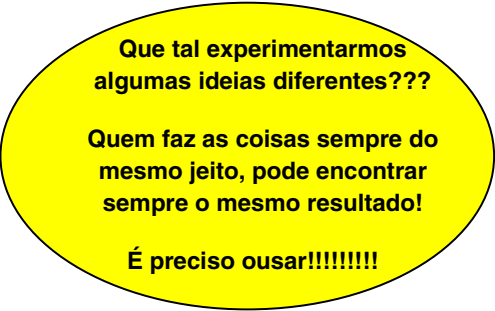
Neste mundo, em que o tempo é nosso grande vilão, você já se sentiu algum dia entediado, perguntando-se “o que estou fazendo aqui?” Caso sua resposta seja sim, não se preocupe, é comum sentir-se assim. O trabalho “**Educar**” por mais prazeroso que seja, pode, às vezes, desanimar.

A escola, na atualidade, traz novos e sérios desafios. Um deles se constitui na dificuldade para motivarmos os alunos. Em uma perspectiva lúdica, a criatividade do professor pode ser a mola propulsora no processo ensino-aprendizagem, além de ser uma alternativa no enfrentamento desses desafios. A criatividade aqui estará focalizada na diversidade de estratégias utilizadas para motivar alunos a aprenderem, oferecendo-lhes novos modos de ensinar. Assim, jogos, brincadeiras e estratégias de ensino diferenciadas

devem ser utilizados em todos os níveis escolares para atender à diversidade presente no sistema educacional.

A proposta, então, é refletir sobre essa temática, entendendo que as práticas educativas devem valorizar as diferenças e respeitar os diferentes estilos de aprendizagem, com o intuito de garantir uma escola mais inclusiva.

Falar em criatividade, significa falar em surpreender. Surpreenda seus alunos, surpreenda a si mesmo, fazendo algo diferente, experimentando novas possibilidades, novas estratégias. A criatividade é qualidade que todo ser humano pode desenvolver em todos os seus “fazeres”. O mundo não precisa mudar para sermos criativos, mas ,precisamos mudar nossa maneira de ver o mundo!



**Que tal experimentarmos
algumas ideias diferentes???**

**Quem faz as coisas sempre do
mesmo jeito, pode encontrar
sempre o mesmo resultado!**

É preciso ousar!!!!!!!!!!

1. Criatividade

São relativamente constantes falas do tipo: para trabalhar em salas inclusivas é preciso usar criatividade! **Mas afinal o que é criatividade?** E se eu não nasci criativo? **Calma.....!** É preciso estudá-la um pouco!!!

A criatividade já foi considerada como um dom divino, em épocas em que o instante da criação e mesmo a loucura eram associados a um poder superior, devido à irreverência e acessos de impulsividade das pessoas consideradas criativas (VIRGOLIM; FLEITH; PEREIRA, 1999).

Todavia, o significado do termo criatividade foi se modificando no decorrer do tempo e outras foram as definições a ele dadas, sempre apresentando uma nova visão do fenômeno e um novo conceito. As definições mais antigas de criatividade referem-se ao termo latino “*creare*” = fazer, e ao termo grego “*krainen*” = realizar, associando-o com pensar, produzir e realizar criativamente.

A criatividade, segundo Virgolim, Fleith e Pereira (1999), é um fenômeno que desperta o interesse e a curiosidade do homem desde o início dos tempos. O processo de gerar novas ideias parece ser um talento de que a humanidade dispõe, sempre que necessita de respostas ou soluções inovadoras para seus problemas e questões existenciais.

Descobrimos o fogo, construímos a cultura. Tudo isso nos permitiu sair da idade da pedra e galgar outros degraus na escala da evolução humana. De lá para cá, não paramos de criar. Somos capazes de "fazer" história porque criamos, inventamos, inovamos. Como diria Robin, o companheiro do Batman: *Santa Criatividade!* (VIRGOLIM, FLEITH e PEREIRA, 1999, p.17).

Algumas definições de criatividade:

“a descoberta e a expressão de algo que é tanto uma novidade para o criador, quanto uma realização por si mesma” (KNELLER, 1968, p. 31).

“um processo que resulta em um produto novo, aceito como útil e/ou satisfatório por um número significativo de pessoas em algum tempo” (ALENCAR, 1995, p. 102).

“ **é fazer algo novo**”[...] que seja satisfatório, que se relacione a coisas que antes não estavam relacionadas em sua experiência e que o produto seja surpreendente” (MIEL, 1976, p. 24).

Para Stoltz (1999) a origem da criatividade mantém relação com o desenvolvimento cognitivo, afetivo e motivacional, significando que os indivíduos desenvolvem, não só sua inteligência, mas também suas necessidades e

emoções, como consequência das interações com o meio ambiente.

O próprio termo “criatividade” mostra, em sua nomenclatura, um verbo associado a um substantivo ou “uma ação que se materializa”, que traz na essência o “fazer” de modo ímpar, destacando o ato de “realizar” ou um acontecimento que envolve um produtor realizador cujo produto é representado, por exemplo, por invenções e obras artísticas, que são novidades que enriquecem a própria vida humana. Assim, criatividade é a expressão do potencial humano de construção, que gera produtos em seu processo (SAKAMOTO, 1999).

As várias conceituações de criatividade não são “verdades únicas”, mas faces complementares que traduzem a realidade do fenômeno criador. Todavia, há consenso sobre a existência de um potencial e sobre os aspectos de sua manifestação. Na literatura encontramos conceituações que se baseiam no processo criativo, algumas no produto e outras nas características de personalidade da pessoa criativa (KNELLER, 1968; MIEL, 1976; ALENCAR; BLUMEN, 1993; ALENCAR, 1995; SAKAMOTO, 1999).

Há acordo entre os autores em, pelo menos, dois **aspectos**: a) um produto para ser considerado criativo deve ter o atributo da novidade; b) deve ser apropriado, útil, válido em algum momento no tempo e na cultura.

Segundo Alencar e Blumen (1993), a emergência de um produto novo parece ser o aspecto mais ressaltado nas inúmeras definições de criatividade. As autoras também salientam a necessidade de o produto ser considerado satisfatório ou apropriado por um número significativo de pessoas.

A criatividade assume características de fenômeno multifacetado. Assim como um diamante, possui inúmeros lados que necessitam ser considerados para a compreensão do processo como um todo. Considerando a variedade de concepções sobre criatividade, percebe-se que não há um único modelo aceito universalmente, nem tentativas de unificar as definições de criatividade propostas até hoje.

Os estudos de Vygotsky (1991) a respeito do fenômeno criativo e suas características trouxeram significativas contribuições para esse campo do conhecimento, especialmente se considerarmos a maneira clara e objetiva como conceituou criatividade. O autor elaborou uma analogia entre os fenômenos criatividade e eletricidade.

Percebemos que a eletricidade está presente em eventos de diferentes magnitudes. Existe em grande quantidade nas grandes tempestades, com seus raios e trovões, mas ocorre também na pequenina lâmpada, quando ligamos o interruptor. A eletricidade é a mesma, o fenômeno é o mesmo, só que expresso com intensidades diferentes. A criatividade se processa da mesma forma. Todos somos portadores dessa energia criativa. Alguns vão apresentá-la de forma gigantesca; outros vão irradiar a mesma energia só que de maneira suave, discreta. A energia é a mesma, a capacidade também, apenas distribuídas de forma diferenciada (VYGOTSKY, 1991).

Virgolim, Fleith e Pereira (1999) enfatizam que todas as pessoas são criativas, capazes de produzir, construir, inventar novos objetos, coisas, ideias e ações. O poder de produzir elementos e conhecimentos novos parece inato, pois a habilidade de criar é uma herança da espécie humana.

Examinando os escritos de indivíduos altamente criativos que experimentaram picos e depressões em sua produção e analisando os estudos de biografias e autobiografias dessas pessoas, observa-se a emergência de uma série de características que se lhes sobressaem. Entre outras, Alencar (1995) destaca: o treino intensivo em sua área de conhecimento; a autonomia e a dedicação ao trabalho.

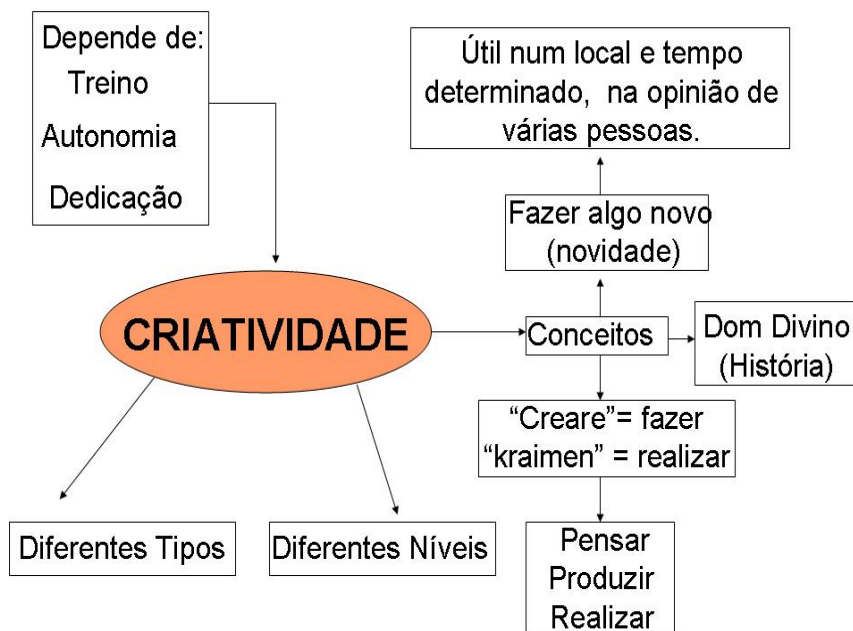
A criatividade apresenta-se em função do conhecimento, imaginação e avaliação. De forma similar, quanto maior o conhecimento, maior o número de padrões, combinações ou ideias que se podem alcançar. A bagagem de conhecimento é fundamental e sua necessidade varia de área para área.

A autonomia é uma característica presente em profissionais de áreas diversas que se destacaram por seu desempenho superior. *Flexibilidade pessoal e abertura à experiência* são traços fundamentais que facilitam ao indivíduo reformular julgamentos ou ideias previamente formados a respeito de algo. Eles estão diretamente ligados ao interesse de experimentar e tentar novos métodos, novas soluções e

respostas para os problemas e questões existentes e têm sido sistematicamente encontrados em todos os estudos biográficos divulgados.

A dedicação ao trabalho está presente em indivíduos que são intensamente envolvidos com o que se propõem a fazer e se destacam por uma produção criativa excepcional, seja na área de ciências ou de artes. Tal fato sugere alto nível de motivação intrínseca, característica do indivíduo que está primariamente motivado a realizar uma dada atividade, norteadas por seu próprio interesse e satisfação. Cai por terra a ideia de que a criação seria fruto apenas de um lampejo de inspiração, contribuindo também para tal a preparação do indivíduo, sua disciplina, dedicação, esforço consciente, trabalho prolongado e conhecimento amplo de uma área do saber. Analisando o comportamento de pessoas que deram contribuições criativas, constata-se que as grandes ideias ou produtos originais ocorrem, especialmente, em pessoas que estejam adequadamente preparadas, com amplo domínio do conhecimento relativo à determinada área e que se absorvem em seu trabalho por longos períodos.

O professor pode ser criativo no seu fazer e usar o lúdico como uma possibilidade de utilização da criatividade entre as inúmeras formas de desenvolvê-la. Que tal explorar isso?



2. Ludicidade: o jogar e o brincar

Ludicidade é uma ação que está presente em todos os períodos do desenvolvimento, modificando apenas o interesse lúdico, conforme a fase em que o ser humano se encontra. Se para um bebê de oito meses o brinquedo ideal são cubos coloridos, de tamanhos diferentes e que se encaixam, para uma criança de dois anos o interessante são os blocos de construção. Para os pré-adolescentes jogos de tabuleiro com regras e, para os adultos, jogos de cartas, por exemplo.

As atividades lúdicas integram-se ao cotidiano das pessoas sob várias formas, sejam individuais ou coletivas, sempre obedecendo aos aspectos e à necessidade cultural de cada época. Casam-se a espontaneidade e a criatividade com a progressiva aceitação das regras sociais e morais. É brincando que a criança se humaniza e aprende a se comportar socialmente.

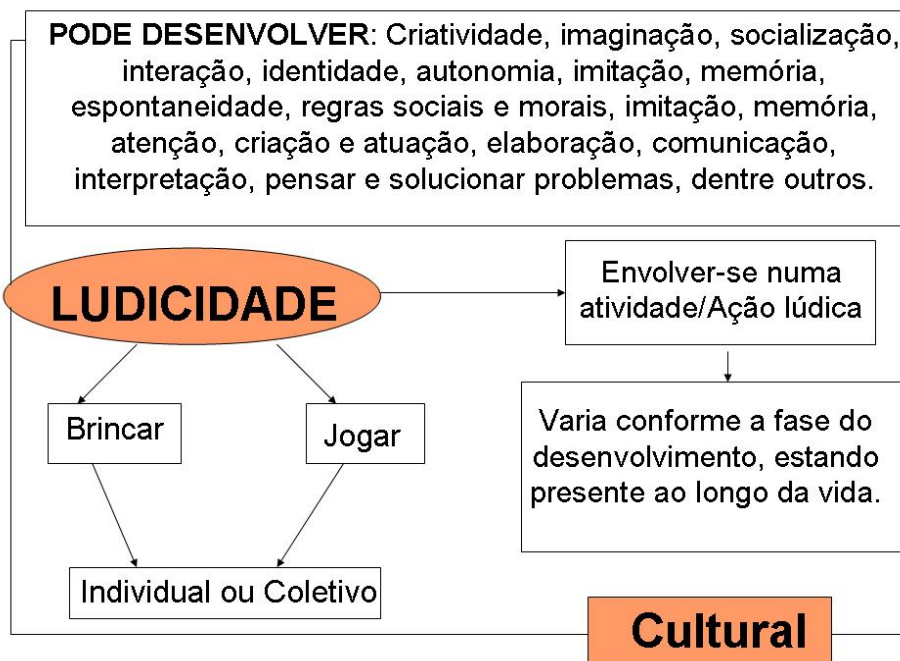
O lúdico é uma atividade que propicia o desenvolvimento e a imaginação da criança, uma vez que ela tende a realizar, no plano simbólico, as ações do mundo adulto. Sendo assim, é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da sua identidade e autonomia. Auxilia, inclusive, no desenvolvimento da atenção, imitação, memória, imaginação, socialização, interação.

De acordo com Grando (2001), o lúdico é necessário para a criança:

- expressar suas fantasias, desejos e experiências, pois no mundo do faz-de-conta é possível destruir o que incomoda;
- dominar suas angústias e medos;
- exprimir sua natural agressividade de forma tranquila e segura, de modo socialmente aceito;
- aumentar suas experiências, aprender que é permitido errar e que pode tentar de novo, sem críticas destrutivas;
- promover sua criatividade;

- favorecer toda expressão de sua personalidade.

É por meio do lúdico que a criança: cria e atua; elabora conhecimentos anteriores de forma própria, imitando, imaginando, representando, comunicando, ativando a memória e atualizando conhecimentos (compreende e amplia); imagina e interpreta a realidade; pensa e soluciona problemas e transforma a função social dos objetos, exercitando sua criatividade.



A ludicidade pode ser analisada sob duas perspectivas interligadas, porém com suas singularidades: o **brincar** e o **jogar**. De acordo com Kishimoto (2001, p.21) “[...] brinquedo e

brincadeira relacionam-se diretamente com a criança e não se confundem com o jogo”. De tal modo, na sequência vamos analisar as definições de brincar e de jogar.

Segundo o dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa (1988), são as seguintes as definições de brincadeira:

a) ato ou efeito de brincar; brinco;
b) divertimento, sobretudo entre crianças; brinquedo, jogo.

Se os atos de brincar facilitam a compreensão do mundo pela criança e, também, da vida e de si mesma, então é possível dizer que o brincar é a base do desenvolvimento cognitivo, emocional, motor e social da criança.

É inegável a influência do brinquedo no desenvolvimento infantil. No brinquedo as ideias estão separadas do objeto e a ação surge das ideias e não das coisas. Ex.: um canudo de papelão pode se tornar um “foguetete”. Entretanto, é importante ressaltar a materialidade do imaginário, isto é, o imaginário se reporta a algo realmente acontecido. É referenciado a partir de uma situação vivida, portanto, seu substrato não é subjetivo, mas objetivo. O brinquedo é muito mais a lembrança de alguma coisa que realmente aconteceu do que imaginação. É mais a memória em ação do que uma situação imaginária nova.

Além disso, a criança pode utilizar como brinquedo o próprio corpo no decorrer dos primeiros meses de vida, passando em seguida a explorar objetos que despertam sua atenção auditiva e visual. Daí em diante, o brinquedo estará presente em seu cotidiano até a fase adulta.

O brinquedo possibilita que a criança pesquise, investigue sobre a realidade e possa constituir-se socialmente. Ela tem consciência de que é um momento de faz-de-conta. Diverte-se com as próprias simulações e com a cumplicidade do adulto. Na verdade, o objeto é apenas um suporte para as suas brincadeiras. Brinca tanto com os objetos estruturados, inventados pelos fabricantes que servem como brinquedo, como utilizando o imaginário dando “vida” a outros objetos simples que a rodeiam.

O brinquedo não requer o uso de regras, mas sim uma suposta intimidade daquele que brinca com o objeto de forma indeterminada. É por meio do brinquedo que a criança se tornará capaz de reproduzir tudo aquilo que ela vê e ouve, enfim, tudo o que a rodeia; isso dentro das limitações de cada um.

Reily (2004) acrescenta que o brinquedo é um dos recursos mais eficazes para promover a ação da criança sobre o objeto. Um aluno com deficiência, que se vê excluído de muitas experiências vividas por seus pares, pode, por meio do brincar, fazer jus ao seu direito de ser criança. Há a

possibilidade de que os acontecimentos que presencia de longe cheguem até ele quando o brinquedo está em sua mão e quando está entre outras crianças.

É importante salientar que a atividade lúdica desperta o interesse do aluno, fazendo com que ele fique mobilizado e torne suas ações intencionais, fator essencial para a construção de esquemas racionais. O professor deve proporcionar situações que envolvam o aluno emocionalmente na busca da solução de problemas, apoiando-o e auxiliando-o nessa tarefa. A dimensão educativa surge quando um adulto cria situações lúdicas com intenção de estimular a aprendizagem.

Na educação infantil, o professor deve, inicialmente, interferir pouco na atividade da criança, pois ela estará explorando o brinquedo. Mais tarde o professor deve mostrar à criança outras possibilidades (objetivos, regras etc.) daquele brinquedo, assim estará realmente potencializando a construção do conhecimento da criança sobre ele.

Se a criança está diferenciando cores, ao manipular livre e prazerosamente um quebra-cabeça disponível na sala de aula, a função educativa e a lúdica estão presentes. No entanto, se a criança prefere empilhar peças do quebra-cabeça, fazendo de conta que está construindo um castelo, certamente estão contemplados o lúdico, a situação imaginária, a habilidade para a construção do castelo, a criatividade na disposição das cartas, mas não se garante a diferenciação das cores. Essa é a especificidade do brinquedo educativo. Apesar da riqueza de

situações de aprendizagens que propicia, nunca se tem a certeza de que a construção do conhecimento efetuado pela criança será exatamente a mesma desejada pelo professor (KISHIMOTO, 2001, p.37).

Na educação fundamental, a criança deve escolher os brinquedos, mas também ser incentivada pelo professor para o desconhecido, como um desafio às suas potencialidades. Quando brinquedos educativos estão disponíveis. Independentemente da intenção do educador sobre os mesmos, não se pode afirmar que a criança efetuará rapidamente conhecimentos acerca deles. É necessário que seja exposta repetidas vezes às situações lúdicas, sob a orientação e motivação do professor. O professor precisa estar ciente de que o comportamento de brincar da criança nem sempre condiz com aqueles esperados por ele.

A definição de **jogo** encontrada no dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa (1988) mostra que é:

- 1) atividade física ou mental organizada por um sistema de regras que definem a perda ou o ganho;**
- 2) brinquedo, passatempo, divertimento;**
- 3) passatempo ou loteria sujeita a regras e no qual, às vezes, arrisca-se dinheiro;**
- 4) regras que devem ser observadas quando se joga;**
- 5) jogo de azar;**
- 7) maneira de jogar.**

Nota-se que as definições apontam para diferentes usos. Existem jogos políticos, de adultos, tradicionais, infantis, de xadrez, de adivinhar, de contar histórias, imaginativos, históricos; enfim, uma infinidade deles que, mesmo sendo diferentes, recebem a mesma denominação, por serem vistos como o resultado de um sistema linguístico cotidiano baseado num contexto social, pois o jogo assume a imagem que cada sociedade ou contexto lhe atribui. Em geral, envolve um sistema de regras que permite identificá-lo e se refere inclusive ao jogo como objeto (tabuleiro de xadrez, por exemplo).

O jogo é visto como recreação desde a antiguidade greco-romana e assim permanece ao longo do tempo. Na Idade Média, ele era considerado como “não-sério”, sendo associado aos jogos de azar. Jogar é uma prática que ultrapassa os tempos e tem, entre outras funções, ampliar conhecimentos, além de melhorar a capacidade de trabalhar em grupo, auxiliando na integração social e pode, ainda, facilitar o aprendizado individual e coletivo.

Segundo Kishimoto (2001), antes do Romantismo havia três concepções que relacionavam o jogo infantil à educação: a) o jogo infantil como forma de recreação; b) o jogo como forma de favorecimento do ensino dos conteúdos escolares; c) o jogo como meio de diagnosticar a personalidade da criança, ajustando o ensino às necessidades infantis.

O jogo compõe-se de um desprendimento da realidade aliado à sua transformação. Ao mesmo tempo em que a criança procura se afastar do real, ela busca, também, mudar a realidade diretamente experienciada por meio de sua própria interpretação. Sendo assim, o jogo torna-se fundamental em sua vida como instrumento indispensável ao seu pleno desenvolvimento, enquanto recurso de integração, socialização e de superação de inúmeros desajustes de ordem psicossocial, ao mesmo tempo em que estimula a criatividade, raciocínio e investigação.

Kishimoto (2001) apresenta o jogo e suas determinadas classificações, brincadeiras e seus diferentes significados.

A dificuldade aumenta quando se percebe que um mesmo comportamento pode ser visto como jogo ou não-jogo. Se para um observador externo a ação da criança indígena que se diverte atirando com arco e flecha em pequenos animais é uma brincadeira, para a comunidade indígena nada mais é que uma forma de preparo para a arte da caça necessária à subsistência da tribo (KISHIMOTO, 2001, p. 15).

O ato de atirar com arco e flecha pode ser uma simples brincadeira para alguns, enquanto para outros pode tratar-se de um preparo profissional. Em vista disso, pode-se entender a dificuldade que existe para definir-se com exatidão quando se trata de jogo, brincadeira, ou até mesmo de trabalho, dadas as diferentes culturas e os diferentes significados atribuídos ao ato de atirar com arco e flecha em cada uma delas.

Atualmente, o jogo é um tópico de pesquisa crescente. Há várias teorias que procuram estudar alguns aspectos particulares do comportamento lúdico. Friedmann (1996) cita sete correntes teóricas sobre o jogo associadas com o desenrolar da sua história, as quais podem ser vistas no Quadro 1.

Período	Corrente Teórica	Descrição Sumária
Final do século XIX	Estudos evolucionistas e desenvolvimentistas	O jogo infantil era interpretado como a sobrevivência das atividades da sociedade adulta.
Final do século XIX, começo do século XX	Difusionismo e particularismo: preservação do jogo	Nesta época, percebeu-se a necessidade de preservar os "costumes" infantis e conservar as condições lúdicas. O jogo era considerado uma característica universal de vários povos, devido à difusão do pensamento humano e conservadorismo das crianças.
Décadas de 20 a 50	Análise do ponto de vista cultural e de personalidade: a projeção do jogo	Neste período ocorreram inúmeras inovações metodológicas para o estudo do jogo infantil, analisando-o em diversos contextos culturais. Tais estudos reconhecem que os jogos são geradores e expressam a personalidade e a cultura de um povo.
Década de 30 a 50	Análise funcional: socialização do jogo	Neste período a ênfase foi dada ao estudo dos jogos adultos como mecanismo socializador.
Começo da Década de 50	Análise estruturalista e cognitivista	O jogo é visto como uma atividade que pode ser expressiva ou geradora de habilidades cognitivas. A teoria de Piaget merece destaque, uma vez que possibilita compreender a relação do jogo com a aprendizagem.
Décadas de 50 a 70	Estudos de Comunicação	Estuda-se a importância da comunicação no jogo.
Década de 70 em diante	Análise ecológica, etológica e experimental: definição do jogo	Nesta teoria foi dada ênfase ao uso de critérios ambientais observáveis e/ou comportamentais. Verificou-se, também, a grande influência dos fabricantes de brinquedos nas brincadeiras e jogos.

Quadro 1: Correntes teóricas sobre jogos.

Fonte: Friedmann (1996)

2.1.Características do Jogo

Os jogos podem ser estruturados de três formas: **de exercício, simbólico e de regras.**

Nos **jogos de exercício**, ou brinquedo funcional, a forma típica de assimilação é a repetição – a criança repete movimentos que lhe trouxeram efeitos satisfatórios e prazerosos. Por outro lado, os movimentos que são a ela nocivos de alguma forma (trazendo dor, por exemplo) não são repetidos. É a partir dessas repetições que a criança passa a formar hábitos, os quais são a base para futuras operações mentais.

Quando um adulto ouve um CD inúmeras vezes, ele está repetindo a ação pelo prazer que este lhe traz. O mesmo acontece com uma criança ao tocar um objeto e ver que este balança – ela repete a ação, adaptando-se e compreendendo-o melhor, conforme suas repetições.

Os jogos de exercício caracterizam a atividade lúdica da criança no período de desenvolvimento intitulado por Piaget de sensório-motor.

De acordo com Kobayashi (2005), Piaget divide os jogos de exercício em: jogos de exercícios simples os quais envolvem os aspectos motores (correr, pular, etc.); jogos de exercícios que envolvem o próprio pensamento - a criança pergunta por perguntar (a fase dos porquês, por exemplo).

Na aprendizagem de conteúdos, a criança passa a aplicar as formas dos esquemas que assimilou nos jogos de exercício. “Se os jogos de exercício são a base para o “como”,

os jogos simbólicos são a base para o “porquê” das coisas”. (MACEDO, 1995, p.8).

Os **jogos simbólicos**, por sua vez, permitem às crianças assimilarem o mundo como desejam, por meio de um prazer lúdico, inventando e criando analogias. A realidade é “deformada” conforme a vontade da criança e, é assim que ela passa a compreender as coisas imaginando o seu significado. Em vista disso, ela adquire maior facilidade de integração com o mundo social, submetendo-se às regras da sua casa e da escola.

A dramatização também é uma ferramenta muito valiosa que incentiva uma aprendizagem participativa, pois atua entre outros aspectos na socialização e desenvolvimento da criança. Esta situação é objetivada, em especial, na Educação Infantil e, portanto, os jogos dramáticos podem aparecer como um recurso para esta modalidade de ensino.

Conforme Slade (1978, p.17), “[...] o jogo dramático é uma forma de arte por direito próprio, não é uma atividade inventada por alguém, mas sim um comportamento real dos seres humanos”. Ele se expressa na maneira como a criança pensa, comprova, relaxa, trabalha, lembra, ousa, experimenta, cria e absorve.

Por meio dos jogos dramáticos, há a possibilidade de ser mais valorizada a espontaneidade, que é a base da libertação das formas rígidas e convencionais. A ação

espontânea que está diretamente relacionada à qualidade dramática, caracteriza-se, conforme Romanã (1992), pela capacidade de desempenhar papéis ou dar respostas comuns, como se fosse a primeira vez que estivesse realizando.

A imaginação dramática está no centro da criatividade humana, sendo parte fundamental do processo de desenvolvimento da inteligência e, por isso, deve estar no centro da educação. Mesmo considerando que a imitação e o jogo estão relacionados ao processo de pensamento e ao desenvolvimento da cognição, é a imaginação dramática que interioriza os objetos e lhes confere significados (KOUDELA, 1984).

Como método didático, os jogos dramáticos garantem a aquisição do conhecimento intuitivo e intelectual, levam o aluno à utilização do seu corpo e à participação maior no exercício proposto, permitindo ao professor, ao mesmo tempo, manejar o grupo como unidade. Também incentivam a discussão de problemas rotineiros, ao considerarem a melhor maneira de lidar com eles e de aplicarem o que aprenderam, levando conhecimentos escolares para a vida, visto que não se dissociam, mas são unidos e, por isso, as atividades recebem mais significação e valor. Por todos os motivos apresentados, é muito importante que essa prática seja mais difundida entre os educadores.

Romanã (1985) discorre sobre uma experiência tida com a utilização dos jogos dramáticos.. No 1º momento, um diálogo foi conduzido pelo grupo, utilizando e reproduzindo situações representativas de experiências vivenciadas ou criadas envolvendo água como por exemplo: um menino está com sede, entra na cozinha e toma água. Criaram-se várias cenas em que a presença da água em diferentes estados era explorada. No 2º passo simbolizaram-se as qualidades da água, como frescura, mudança, fluidez, considerando que essas características estavam presentes nas situações do 1º passo. No 3º passo é apresentada uma situação problema: há a presença de água no estado líquido, sólido, gasoso e, também, uma planta. Os participantes são convidados a trocar opiniões sobre como a planta se sentiria frente aos estados da água. Há uma escolha feita por um grupo, de pessoas para representarem cada um dos estados da água e, outro grupo para reproduzir a situação da planta a partir dos efeitos de cada estado físico da água sobre ela (“eu sou...”), as quais, após as discussões, manifestaram suas opiniões sobre o fato, confirmando as ideias presentes nas discussões ou as refutando. “Diríamos que nosso aluno teve, então, a possibilidade de pensar em ideias, em imagens e em papéis a serem exibidos.” (ROMANÃ, 1985, p. 42).

Para Macedo (1995, p.8), os **jogos de regras** constituem-se em “formas democráticas de intercâmbio social

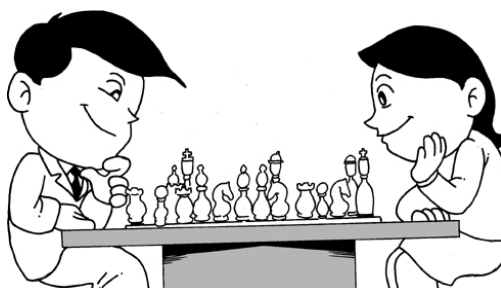
entre crianças ou adultos”. É necessária uma consideração recíproca, sendo a transgressão das regras uma falta grave. Os jogadores dependem, assim, uns dos outros, e a coletividade tem um caráter próprio dessa estrutura, além da importância do desenvolvimento da criança ao formular estratégias no decorrer da atividade. O jogador precisa ser melhor do que seu oponente para ganhar, pois, apesar de ambos começarem “do zero”, com o decorrer do jogo, um deles precisa errar menos e ser mais rápido, enfim, mais habilidoso a cada jogada.

Num jogo de regras, por exemplo, as crianças procuram respeitá-las, para não acabar com o mundo de ilusão no qual estão vivendo momentaneamente. Aqueles que, de alguma forma, burlam as regras, podem acabar com essa ilusão e serem expulsos do jogo, como forma de protesto a tal atitude.

De acordo Piaget (1990, p.216), “O jogo de regras apresenta precisamente um equilíbrio sutil entre a assimilação ao eu – princípio de todo o jogo – e a vida social”. A criança, além de entender melhor o seu próprio eu, passa a interagir socialmente, criando uma cumplicidade relativa aos seus companheiros e ao respeito mútuo às regras do jogo.

Segundo Kishimoto (2001) há, nos jogos, regras explícitas – no jogo de xadrez, por exemplo – e regras implícitas – quando a criança entra no seu mundo de faz-de-

conta. Nesta última a criança pode imitar o pai, por exemplo, procurando agir como ele agiria, estando localizada nessa “necessidade” de fazer igual ao pai, durante a imitação, a regra implícita do jogo.



A regra, para a criança, torna-se um desejo. No jogo ela chega a renunciar a uma tentação (não chupar uma bala, por exemplo, porque é proibido) para atingir o seu prazer máximo de satisfazer as regras. A criança aprende as regras do jogo por meio de amigos ou adultos, aprendendo a controlar seu comportamento de acordo com as reações alheias – “educando-se” conforme o grupo no qual está inserida.

3. A Ludicidade dentro da escola: reflexões sobre esta prática

Grando (2001) considera que o jogo, em seu aspecto pedagógico, apresenta-se produtivo ao professor que busca nele um aspecto enquanto instrumento, facilitador da aprendizagem, muitas vezes de difícil assimilação. É também produtivo ao aluno que desenvolverá sua capacidade de pensar, refletir, analisar, compreender, levantar hipóteses, testá-las e avaliá-las com autonomia e cooperação. Portanto, situações que propiciem à criança uma reflexão e análise do seu próprio raciocínio, que esteja fora do objeto nos níveis já representativos, necessitam ser valorizadas no processo de ensino-aprendizagem.

Contudo, a autora acima afirma que há dificuldades na utilização de atividades lúdicas dentro da escola. Em uma revisão da literatura sobre o uso de jogos como instrumental no processo ensino-aprendizagem, identificou vantagens e desvantagens, como mostra o Quadro 2.

Vantagens	Desvantagens
<ul style="list-style-type: none"> • fixação de conceitos já aprendidos de uma forma motivadora para o aluno; • introdução e desenvolvimento de conceitos de difícil compreensão; • desenvolvimento de estratégias de resolução de problemas (desafio dos jogos); • aprender a tomar decisões e saber avaliá-las; • significação para conceitos aparentemente incompreensíveis; • propicia o relacionamento de diferentes disciplinas (interdisciplinaridade); • requer a participação ativa do aluno na construção do seu próprio conhecimento; • favorece a socialização entre alunos e a conscientização do trabalho em equipe; • a utilização dos jogos é um fator de motivação para os alunos; • dentre outras coisas, o jogo favorece o desenvolvimento da criatividade, do senso crítico, da participação, da competição “sadia”, da observação, das várias formas de uso da linguagem e do resgate do prazer em aprender; • atividades com jogos podem ser utilizadas para reforçar ou recuperar habilidades de que os alunos necessitem. Útil no trabalho com alunos de diferentes níveis; • atividades com jogos permitem ao professor identificar, diagnosticar alguns erros de aprendizagem, as atitudes e as dificuldades dos alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> • quando os jogos são mal utilizados, existe o perigo de dar ao jogo um caráter puramente aleatório, tornando-se um “apêndice” em sala de aula. Os alunos jogam e se sentem motivados apenas pelo jogo, sem saber por que jogam; • tempo gasto com as atividades de jogo em sala de aula é maior e, se o professor não estiver preparado, pode existir prejuízo de outros conteúdos pela falta de tempo; • as falsas concepções de que se deve ensinar todos os conceitos por meio dos jogos. Então, as aulas, em geral, transformam-se em verdadeiros cassinos, também sem sentido algum para o aluno; • perda de “ludicidade” do jogo pela interferência constante do professor, destruindo a essência do jogo; • coerção do professor, exigindo que o aluno jogue, mesmo que ele não queira, destruindo a voluntariedade pertencente à natureza do jogo; • dificuldade de acesso e disponibilidade de materiais e recursos sobre o uso de jogos no ensino, que possam vir a subsidiar o trabalho docente.

Quadro 2: Vantagens e desvantagens dos jogos

Fonte: GRANDO (2001, p.6)

O papel do professor não deverá ser o de guiar explicitamente os passos do aprendiz, mas sim de não permitir que este use o jogo sem entender nem aprender nada e se desvie totalmente do objetivo educacional.

Porém, se as brincadeiras infantis cooperam para o desenvolvimento e a aprendizagem, por que alguns educadores resistem em adotá-las em seus planejamentos educativos, utilizando-as apenas como recreação informal? Uma resposta provável é que são atividades que exigem certo cuidado no seu planejamento e execução.

A utilização de brincadeiras e jogos na prática educativa une o prazer e a diversão, entretanto deve priorizar a instrução. Deve ser visto como um complemento da aprendizagem, almejando torná-la mais atrativa aos alunos.

Isso foi comprovado por alguns professores que, em um curso sobre práticas educativas, relataram suas experiências. Ainda que não sejam totalmente inovadoras ou criativas, não deixam de ser experiências ricas que valem a pena serem lidas e repensadas.

Jogo : Avançando Com o Resto

Material: Um tabuleiro e duas fichas ou peões de cores diferentes.

Meta: Chegar em primeiro lugar ao espaço com a palavra FIM.

Regras:

1- Duas equipes jogam alternadamente. Cada equipe movimentará a sua ficha colocada, inicialmente, na casa com o número 43.

2- Cada equipe, na sua vez, joga o dado e constrói uma divisão onde: o dividendo é o número da casa onde sua ficha está, e o divisor é o número de pontos obtidos no dado.

3- Em seguida, o jogador calcula o resultado da divisão e movimentar sua ficha de acordo com o número de casas igual ao resto da divisão.

4- A equipe que, na sua vez, efetuar um cálculo errado, perde sua vez de jogar.

5- Cada equipe deverá obter um resto que a faça chegar exatamente à casa marcada com FIM, sem ultrapassá-la, mas, se isso não for possível, ela perde a vez e fica no mesmo lugar.

6- Vence a equipe que chegar em primeiro lugar com a palavra FIM.

A atividade foi realizada em uma turma de 3ª série com 24 alunos. Entre eles, dois com bastante dificuldade de aprendizagem. O jogo foi bastante interessante pois possibilitou a participação de todos. Os alunos com dificuldades de aprendizagem estavam inseridos nos grupos e receberam auxílio dos amigos, pois o objetivo de todos era fazer o grupo ganhar (Trecho extraído de um portfólio de uma professora de Joinville/SC).

Jogo: **Bolicho**

As regras:

- Obedecer ao direito do outro;
- Reconhecer e nomear letras;
- Estimular as competições.

Como foi a atividade?

Confeccionar garrafas descartáveis, colocar um pouco de areia, colorir com tinta guache, todas com cores diferentes.. Fazer as vogais e, por fora de cada garrafa, colocar uma vogal. Fazer uma bola de meia para ser usada pelas crianças.

Cada criança, ao derrubar uma garrafa, deve dizer qual é a vogal e, se não souber, pode perguntar para a torcida.

Esse jogo de bolicho é uma forma de melhorar a aprendizagem da criança, chamar-lhe a atenção. Quem já conhece as vogais vai dizendo e ajudando aquelas que não sabem. Trabalhar não só as vogais, mas também as cores, quantidades, identificar palavras começadas pela vogal etc (Trecho extraído de um portfólio de uma professora de Jaguarema/Pb).

Jogo: **Abraço**

O jogo tem como objetivo trabalhar com cálculos de adição e subtração, utilizando o cálculo mental.

Na quadra, os alunos foram divididos em duas equipes e cada membro da equipe recebeu uma numeração de 0 a 9.

As regras principais do jogo eram:

- escolher se, na rodada, será feito cálculo de adição ou subtração;
- fazer o cálculo mentalmente abraçando os amigos da mesma equipe cujo resultado estivesse correto.
- Ganha a equipe que fizer o cálculo e se abraçar primeiro.

A professora dizia, por exemplo: abraço de 8. E os alunos poderiam juntar um amigo com a etiqueta 3 e outro com a 5.

Os alunos com dificuldade de aprendizagem também tiveram uma boa participação, uma vez que por meio dessa atividade, tiveram a oportunidade de reconhecer os numerais de 0 a 9 e de perceber o raciocínio lógico- matemático de uma forma lúdica e interativa, sem deixar explícita sua dificuldade, uma vez que todos tentavam resolver o cálculo e, quem conseguisse, ia juntando os participantes com as etiquetas corretas (Trecho extraído de um portfólio de uma professora de Ribeirão Preto/SP).

Jogo: **Com quantas letras?**

MATERIAL:

- no mínimo vinte fichas, divididas em número igual de palavras com dois, três, quatro, cinco, seis letras e o desenho correspondente - sendo que a palavras estará coberta.
- um dado.

OBJETIVOS DO JOGO:

- Refletir sobre o número de letras de cada palavra;
- Refletir sobre o valor sonoro das palavras;
- Ao deparar-se com palavras dissílabas ou trissílabas e número dado coincidente (dois ou três), haverá possibilidade de conflito;
- Ao deparar-se com palavras cuja imagem é pouco sugestiva (luz - lâmpada), haverá possibilidade de conflito com o sonoro.
- As fichas ficam espalhadas na mesa com o desenho e as palavras viradas para baixo;
- Sorteia-se o jogador que inicia o jogo, usando o dado. Começa o que obtiver número mais alto;
- A criança pega uma ficha. Olha a figura e antecipa qual o número que gostaria de ter no dado (que poderá ser o número

de letras ou de sílabas) e olha a palavra comparando sua hipótese;

- Joga o dado. Se houve correspondência com o número de letras, ganhou, e fica com a ficha, contando um ponto. Caso contrário, devolve a ficha embaixo do monte;

- Ganha o jogo o que obtiver maior número de fichas.

O ser que brinca e joga é, também, o ser que age, sente, pensa, aprende e se desenvolve. Brincando e jogando, a criança reproduz as suas vivências, transformando o real de acordo com seus desejos e interesses.

O jogo é utilizado no cotidiano da minha prática como um recurso no processo ensino - aprendizagem. Como trabalho com Sala de Recursos, todas as crianças apresentam algum tipo de limitação e com o jogo consigo integrar as várias dimensões da personalidade : afetiva, motora e cognitiva.

A participação das crianças nessa atividade foi intensa, primeiro porque jogar corresponde a um impulso natural das crianças e, segundo por se tratar de um jogo competitivo (Trecho extraído de um portfólio de uma professora de Londrina/Pr).

Apesar de sabermos da importância da utilização de práticas lúdicas na escola, há algumas dificuldades como o Quadro 2 já apontou. Ressalta-se, contudo que, romper com um ideal de escola tradicional, com práticas essencialmente direcionadas e, muitas vezes, restritas a livros, cadernos, lousas cheias de conteúdos é muito difícil.

[...] acabamos dando prioridade ao uso apenas da sala de aula como espaço de aprendizagem, precisamos desmistificar tal situação para os vários subsistemas escolares, às vezes nos sentimos coagidos em utilizar tais metodologias de ensino, pois aos olhos de muitos, isso ainda é considerado bagunça. (Trecho extraído de um portfólio de uma professora de São Paulo/SP).

E além desses empecilhos, nota-se que há conflito na conceituação de uma atividade lúdica. Vejamos um exemplo:

A criatividade é uma das ferramentas essenciais do professor. Com ela podemos remodelar, adaptar e selecionar objetivos e conteúdos que serão adequados a cada situação. Toda criança tem sua criatividade, e nosso dever como educador é impedir que essa criatividade nunca termine. Devemos despertar no aluno o desejo de criar, de ser sempre novo e não deixá-lo retroceder. Precisamos ser criativos para tornarmos a tarefa de fazer a criatividade possível. Nesse sentido fiz um trabalho com a classe que foi dividida em grupos de, no máximo, 5 alunos. Distribuí entre eles textos sem espaços entre as palavras para que os montassem corretamente com pontuação, parágrafos e travessões. O aluno incluso teve, a princípio, muita dificuldade, mas a turma interagiu e pôde ajudá-lo (Trecho extraído de um portfólio de uma professora de Macatuba/SP).

Caro professor, o nosso intento é desafiá-lo a atentar para muitos aspectos contidos neste texto, na busca de lançar mão de estratégias alternativas, objetivando ensinar diferentes conceitos aos alunos, principalmente quando é necessário reforçar a aprendizagem ou repensar a prática pedagógica, caso a maneira utilizada para ensinar não tenha dado os resultados desejados. Com certeza, aceitando o nosso desafio adentrará a um processo de ensinar mais prazeroso e o benefício não será apenas seu, mas principalmente das crianças que lhe forem confiadas.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, E. M. L. S. ; BLUMEN, S. Programs for identifying and nurturing gifted and talented in Central and South America. In: World Congress on Gifted and Talented Education 10 th, 1993, Toronto. **Proceedings...**, 1993. v. 1. p. 118-118.

ALENCAR, E. M. L. S. **Criatividade**. 2. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1995.

GRANDO, R.C. O jogo na educação: aspectos didático-metodológicos do jogo na educação matemática. 2001. Disponível em:

http://www.cempem.fae.unicamp.br/lapemmec/cursos/el654/2001/jessica_e_paula/JOGO.doc. Acesso em: 20 mar. 2010.

FERREIRA, A. B. H. **Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

FRIEDMANN, A. **Brincar**: crescer e aprender - o resgate do jogo infantil. São Paulo: Moderna, 1996.

KISHIMOTO, T. M. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

KNELLER, George Frederick. **Arte e ciência da criatividade**. Tradução de José Reis. São Paulo: IBRASA, 1968.

KOBAYASHI, M. C. M. **Jogos, brinquedos e brincadeiras na educação infantil**. Bauru: EDUSC, 2005.

KOUDELA, I.D. **Jogos Teatrais**. 4. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1984.

MIEL, Alice; Aydano Arruda [Trad.]. **Criatividade no ensino**. Traduzido do original: CREATIVITY IN TEACHING. 2 ed Sao Paulo: Ibrasa, 1976. 327 p.

PIAGET, J. **A Formação do símbolo na criança**. 3. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1990.

REILY, L. **Escola inclusiva linguagem e mediação**. Campinas: Papirus, 2004.

ROMANÃ, M.A. **Psicodrama pedagógico**: método educacional psicodramático. Campinas: Papirus, 1985.

_____. **Construção coletiva do conhecimento através do psicodrama**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1992.

SAKAMOTO, C.K. **A Criatividade sob a luz da Experiência**: A busca de uma visão integradora do fenômeno criativo. São Paulo, 1999. 296p. Tese (Doutorado) Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. Disponível em: <<http://www.mackenzie.com.br/universidade/psico2/p3.htm>>. Acesso em: 20 set 2007.

SLADE, P. **O Jogo Dramático infantil** Tradução de Tatiana Belinky São Paulo: Summus, 1978.

STOLTZ, Tânia. **Capacidade de criação**: introdução. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

VIRGOLIM, A M. R. ; FLEITH, D. S.; NEVES- PEREIRA, M. S. **Toc toc...plim plim**. Lidando com as emoções, brincando com o pensamento através da criatividade. Campinas: Papirus, 1999.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Textos indicados como Bibliografia complementar:

http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-5572001000200002&lng=es&nrm=is

http://www.cefd.ufes.br/lesef/textos/x_jogo_crian%C3%A7a_mental_chicon.htm

Capítulo V

HABILIDADES SOCIAIS EDUCATIVAS DO PROFESSOR E SUA RELAÇÃO COM O REPERTÓRIO COMPORTAMENTAL DE CRIANÇAS

Alessandra Turini Bolsoni-Silva

HABILIDADES SOCIAIS EDUCATIVAS DO PROFESSOR E SUA RELAÇÃO COM O REPERTÓRIO COMPORTAMENTAL DE CRIANÇAS¹

Este capítulo tratará dos seguintes temas: problemas de comportamento, no que se refere especialmente à definição de variáveis relacionadas ao seu surgimento e manutenção; conceitos sobre Habilidades Sociais e Habilidades Sociais Educativas (BOLSONI-SILVA, 2003), de forma a instrumentalizar o leitor sobre possibilidades de interação em sala de aula para prevenir e/ou remediar problemas de comportamento de seus alunos.

Problemas de Comportamento

Problemas de comportamento sempre incomodam o(a) professor(a) em sala de aula. Eles parecem ser multideterminados, isto é, dificilmente ocorrerão devido a uma única variável e parecem ocorrer, com maior frequência, quanto mais fatores de risco estiverem combinados e/ou acumulados (PATTERSON; REID; DISHION, 2002), sendo,

¹ Este capítulo é adaptado do livro BOLSONI-SILVA, A. T. Práticas educativas: manejo comportamental e comportamentos pró-sociais. Em V. L. M. F. Capellini. Práticas em educação especial inclusiva na área da deficiência mental. Disponível online <http://www.rihs.ufscar.br/>. Bauru : MEC/FC/SEE, 2008, v.12. p.30.

um deles, o manejo inefetivo dos adultos que convivem com a criança.

O termo *problemas de comportamento* é bastante ambíguo e controverso, possuindo definições vagas, classificações distintas, exaustivas e sem limites claros para alguns tipos.

Seguem algumas definições.

Para o Ministério da Educação e Cultura (BRASIL, 1994, p. 13), problemas de comportamento são tidos como *condutas típicas* referentes a:

Manifestações de comportamentos típicos de portadores de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos que ocasionam atrasos no desenvolvimento e prejuízos no relacionamento social, em grau que requeira atendimento educacional especializado.

Já o DSM IV (**Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders**) possui uma caracterização mais específica, também utilizando linguagem médica. De acordo com Kaplan, Sadock e Grebb (1997) o DSM IV subdivide problemas de comportamento em três grupos: transtorno desafiador opositivo, transtorno da conduta e transtorno do comportamento disruptivo sem outra especificação.

Por exemplo o transtorno desafiador opositivo refere-se a:

[...] um padrão persistente de comportamentos negativistas, hostis e desafiadores [que resultam em] sérias violações de normas sociais ou direitos alheios”, o qual deve estar presente durante, pelo menos, seis meses (KAPLAN; SADOCK; GREBB, 1997, p. 995).

Dessas definições, é possível concluir que, para diagnosticar algum problema de comportamento, é preciso haver nele um padrão repetitivo e persistente, o qual prejudica outras pessoas e viola seriamente regras sociais, sugerindo que além da topografia da resposta é preciso considerar o efeito de tais comportamentos no ambiente de forma a verificar se realmente há prejuízo ao desenvolvimento social e/ou acadêmico.

Segundo os autores acima, os critérios diagnósticos para o problema de comportamento, conforme o DSM IV são: crueldade com animais e pessoas, níveis excessivos de brigas ou intimidação, destruição grave de propriedades, roubo, mentiras repetidas, comportamento incendiário, cabulação de aula, fuga de casa, birras graves e frequentes, comportamento provocativo desafiador, desobediência grave e persistente, também definidos como comportamentos externalizantes (ACHENBACK, EDELBROCK, 1979). Porém, atos isolados de um comportamento anti-social não justificam o transtorno, é preciso um padrão persistente.

Apesar da ênfase dada aos comportamentos externalizantes (acima citados), é preciso lembrar que comportamentos internalizantes, tais como timidez, medo, ansiedade, depressão, excesso de apego aos adultos, tristeza e outros *déficits* em interação social, também devem ser considerados como problemas de comportamento (ACHENBACK, EDELBROCK, 1979), pois prejudicam a interação social, podendo levar ao isolamento e a queixas escolares, uma vez que dúvidas não são sanadas com o professor, por exemplo.

Portanto, para avaliar se uma criança tem ou não problemas de comportamento é importante, além de observar a ocorrência dos comportamentos mencionados, verificar em quais condições eles ocorrem. Isso é de fundamental importância, pois as pessoas emitem comportamentos considerados como problemas, porque conseguem ganhos com eles, como por exemplo, obter atenção dos adultos e/ou dos colegas e resolver problemas (obter o brinquedo que quer na hora em que deseja). Dessa forma, cabe ao educador ensinar comportamentos pró-sociais capazes de garantir a atenção e a resolução de problemas para que as crianças e/ou adolescentes não precisem recorrer a comportamentos chamados de inadequados para o contexto.

Habilidades Sociais

O estudo do campo teórico-prático do treinamento de habilidades sociais (THS) é importante, segundo Caballo (1997), porque os seres humanos passam a maior parte de seu tempo engajados em alguma forma de comunicação interpessoal e, ao serem socialmente habilidosos, são capazes de promover interações sociais satisfatórias.

Não há consenso quanto à definição de habilidades sociais (HS), porém, o termo HS geralmente é usado para designar um conjunto de comportamentos aprendidos que envolvem interações sociais (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 1999).

Del Prette e Del Prette (1999) esclarecem que as HS incluem a assertividade (expressão apropriada de sentimentos negativos e defesa dos próprios direitos) e, também, habilidades de comunicação, de resolução de problemas interpessoais, de cooperação, de desempenhos interpessoais nas atividades profissionais, além de expressão de sentimentos negativos e de defesa dos próprios direitos.

Além dos componentes verbais das habilidades sociais (os apresentados nas taxonomias previamente apresentadas) há, conforme Del Prette e Del Prette (1999), componentes não verbais da comunicação: olhar e contato visual, sorriso,

expressão facial, gestualidade, postura corporal, movimentos com a cabeça, contato físico e distância/proximidade.

Nas palavras de Del Prette e Del Prette (2001):

[...] defendemos a ideia de que as pessoas socialmente competentes são as que contribuem na maximização de ganhos e na minimização de perdas para si e para aquelas com quem interagem [...] o desempenho socialmente competente é aquele que expressa uma leitura adequada do ambiente social, que decodifica corretamente os desempenhos esperados, valorizados e efetivos para o indivíduo em sua relação com os demais” (p. 33).

Habilidades sociais infantis

É possível que comportamentos socialmente habilidosos possam promover o desenvolvimento e prevenir o surgimento de problemas comportamentais, à medida que possibilitem às crianças interagirem mais positivamente com colegas, professores e familiares, aumentando a chance de obterem elogios e atenção, além de conseguirem resolver problemas, sem, contudo, utilizarem, por exemplo, a agressividade.

Caldarella e Merrell (1997), que estudam habilidades sociais em crianças, apontam, a partir da revisão da literatura, uma diversidade de habilidades sociais infantis:

1) *habilidades de relacionamentos com pares* (cumprimentar, elogiar, oferecer ajuda, convidar os colegas para brincar etc);

2) *habilidades de autocontrole* (controlar humor, negociar, lidar com críticas etc);

3) *habilidades acadêmicas* (tirar dúvidas, seguir as orientações do professor, saber trabalhar de forma independente etc);

4) *habilidades de ajustamento* (seguir regras e instruções, usar tempo livre de forma apropriada, atender a pedidos etc);

5) *habilidades assertivas* (iniciar conversaçoão, aceitar convites, responder cumprimentos etc), entre outras.

Mais recentemente, no que diz respeito a habilidades sociais infantis, Del Prette e Del Prette (2006) apontaram as seguintes habilidades como fundamentais para avaliar a competência social da criança: autocontrolar-se, expressar-se emocionalmente, ter civilidade, ter empatia e assertividade, solucionar problemas interpessoais, fazer amigos e ter habilidades sociais acadêmicas.

Dessa forma, cabe ao professor, enquanto agente educativo, ajudar seus alunos a desenvolverem comportamentos habilidosos e, para tanto, o próprio professor precisará apresentar tais comportamentos.

Habilidades Sociais Educativas

Del Prette e Del Prette (2001) descrevem que as Habilidades Sociais Educativas (HSE) são aquelas intencionalmente voltadas para a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem do outro, em situação formal ou informal. O estudo das habilidades sociais permite identificar comportamentos relevantes para as interações sociais (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 1999), sendo o caso das interações estabelecidas entre pais /filhos e professor/alunos. Os próximos módulos foram elaborados a partir de Bolsoni-Silva e Marturano (2002) e de Bolsoni-Silva (2008) que exemplificam as HSE nas interações pais e filhos, favorecendo a discussão para as interações professor-aluno.

Habilidades Sociais Educativas do professor: Comunicação

O tema *Comunicação* parece estar relacionado a atividades cotidianas fáceis de realizar; contudo, em muitos momentos, sentimos dificuldades em conversar com nossos alunos. Garantir a existência do diálogo pode ser uma tarefa difícil, que pode também estar relacionada a fatores como: local, momento em que ocorre a conversa, estado de humor e disponibilidade de tempo. Por exemplo, quando vocês estão

atarefados ou com alguma dificuldade para resolver, às vezes, é difícil manter a calma com eles.

Para **iniciar** conversações, é importante atentar para o contexto, para a situação em questão. Por exemplo, falar sobre brincadeiras em certas ocasiões, como no recreio; ou conversar sobre as tarefas escolares, especialmente na sala de aula.

Maneiras de **iniciar** conversação:

- Fazer uma pergunta ou comentário sobre a situação que se queira abordar. Ex.: “O que você está fazendo?” - ou um comentário - “Você terminou sua tarefa? Que bom assim você pode brincar sem se preocupar.”

- Cumprimentar o aluno por algum tipo de comportamento ou pela sua aparência. Ex.: “Nossa, você me ajudou direitinho a apagar a lousa! Que bom!” ou “Que bom que você arrumou sua mesa e seu material!” (sem tom de ironia); ou ainda “Que bom que você já sabe fazer isso sozinho!”

- Fazer uma observação ou pergunta casual sobre o que ele está fazendo. Ex.: “O que você está fazendo?” ou “Você está fazendo a tarefa?”

- Perguntar a seu aluno se você pode ficar junto enquanto ele realiza uma tarefa difícil. Ex.: “Posso ficar sentado(a) aqui, vendo você desenhar?”

- Pedir ajuda, conselho, opinião ou informação. Ex.: “Você pode me ajudar a apagar a lousa?”

- Fazer algo pelo seu aluno. Ex.: “Hoje eu trouxe um brinquedo novo para utilizarmos na aula”

- Compartilhar com seus alunos experiências, sentimentos e opiniões pessoais. Ex.: “Eu sei que você tem dificuldade com a matemática. Quando tinha sua idade, eu era como você, porém, estudando bastante, em pouco tempo, eu não tive mais problemas.”

- Saudar. Ex.: “Oi, você está bem?”

Para que esse diálogo seja efetivo deve-se prestar atenção, não só ao que falamos, mas também em como está nossa postura frente ao aluno no momento da conversa. Por exemplo, é necessário olhar para ele enquanto você estiver falando, mostrar-se interessado, manter-se próximo e inclinado em sua direção e sorrir.

É importante compartilhar esses temas, mantendo uma interação com o aluno para, ao mesmo tempo, ensinar e aprender. Permitir que ele dê sua opinião, para que você tenha mais chance de orientá-lo na forma correta de agir sem brigas ou discussões. Fazer com que ele se torne seu amigo, com o sentimento de que pode contar com sua ajuda se precisar, por exemplo, quando encontrar dificuldades em alguma matéria.

Existem algumas dicas para manter um diálogo:

- Fazer perguntas “abertas” ou “fechadas” - As perguntas fechadas proporcionam respostas mais específicas. Ex.: “Vocês entenderam esse assunto?”; Perguntas abertas permitem conversas mais longas. Ex.: “Por que você fez o exercício dessa forma? Qual foi seu raciocínio?”;

- Prosseguir assuntos abordados.- Ex.: Durante uma conversa, o aluno poderá comentar sobre um *site* da Internet, ou um brinquedo que tenha sido lançado recentemente e você poderá começar a falar sobre aquele assunto, mesmo que vocês não estivessem falando sobre aquilo antes.

- Expressar sentimentos - Isso pode ocorrer de maneira verbal, por exemplo, ressaltar características positivas, ou não-verbal como, fazer um afago, dar um abraço, sorrir. O importante é a demonstração mútua de sentimentos.

- Escutar de maneira ativa - Isso ocorre quando uma das pessoas dá a entender, por meio de certas ações como: sorrir, inclinar-se em direção ao falante, verbalizar a compreensão dizendo “ah ah, sim”, que está prestando atenção ao que a outra pessoa está falando.

Dicas gerais:

- Durante um diálogo, haverá momentos em que acontecerão interrupções. Nesses casos, poderão ser

introduzidos novos temas que você poderá iniciar dizendo “A propósito de...” ou ainda simplesmente que gostaria de falar sobre outra coisa. O importante é que as duas pessoas estejam interessadas no assunto.

- Quando acontecer alguma conversa agradável com seu aluno, exponha a ele sua satisfação, dizendo, por exemplo: “Foi bom conversar com você.” Isso aumenta as chances desse momento acontecer mais vezes.

- Quando estamos conversando com nossos alunos e precisamos parar para fazer outra coisa, é importante explicar o porquê, dizendo, por exemplo: “Desculpe, mas eu preciso voltar a explicar o ponto. Mais tarde a gente conversa, tá bom?” Nesse caso, não se esqueça de procurar o aluno depois.

Habilidades Sociais Educativas do professor: Expressividade e Enfrentamento

Sentimentos positivos

Muitas vezes, é difícil criar um ambiente agradável, pois há momentos de briga e desobediência em que sentimos raiva de nossos alunos. Esse sentimento é natural porque está relacionado às mudanças que ocorrem no ambiente. Contudo, é possível construir situações favoráveis, pela expressão de

amor e afeto. Os professores poderão começar essa tarefa dando exemplos de comportamento aos alunos, uma vez que eles aprendem também pela observação dos adultos.

Às vezes, há dificuldade em dizer que sentimos amor ou agrado por alguém. Por exemplo, quando as pessoas nos tratam mal, castigam-nos, diminui a probabilidade da expressão de amor e acaba havendo um distanciamento. É difícil sentir amor ou agrado por alguém de quem não gostamos. Sendo assim, tratando bem os alunos, eles vão sentir-se à vontade para dizer que gostam dos professores porque, realmente, gostam deles.

Para muitas pessoas, o ouvir ou receber expressões positivas sinceras, leva a uma interação muito agradável e significativa e, ao mesmo tempo, fortalece e torna profunda a relação entre elas.

Os professores querem que sua relação com os alunos seja íntima e forte, por isso eles devem expressar os seus sentimentos. Muitas vezes, nós não expressamos esses sentimentos, pois acreditamos que o aluno já sabe que gostamos dele, uma vez que os manifestamos por meio de atos. Porém, ações e palavras juntas transmitem muito mais. Quando não se expressa verbalmente carinho, corre-se o risco de a outra pessoa sentir-se esquecida ou não apreciada, o que pode prejudicar a relação. Às vezes, não conseguimos

nos expressar porque, na nossa educação, o afeto também não nos foi manifestado e, assim, não fomos capazes de aprender. Mas nunca será tarde para começar, se entendermos que vale a pena.

Deve-se ressaltar que, muitas vezes, quando os professores dizem às crianças que gostam delas e estas não respondem ao carinho recebido da maneira com que se esperava, isso acaba frustrando-os e desanimando-os. Porém, toda relação pode ser transformada e melhorada. É possível aumentar as chances de que os alunos, aos poucos, expressem, seu carinho, à maneira deles, correspondendo assim às expectativas dos professores.

Elogios

O elogio é entendido como qualquer comentário positivo em direção a e sobre outra pessoa ou alguma coisa feita por ela.

Em nossa sociedade, o elogio costuma ser avaliado positivamente, quando percebido como sincero e pertinente, mas negativamente, quando objetiva a manipulação ou a bajulação. Por isso mesmo, a competência em fazer elogio implica coerência entre o pensar, o sentir e o agir e depende de uma acurada discriminação sobre o quê, a quem, como e quando elogiar.

Reagir a elogios e cumprimentos é uma habilidade aparentemente simples, que envolve apenas aceitar e agradecer. Apesar disso, muitas pessoas, principalmente as tímidas, têm dificuldades em responder a elogios recebidos, devido a vários fatores, entre os quais, baixa auto-estima, ansiedade social e reações fisiológicas (rubor, taquicardia e sudorese).

Quando os professores elogiam os comportamentos das crianças, concomitantemente, trazem ganhos a ambos e essa atitude aumenta as chances de se repetir, futuramente, trazendo novos ganhos. Além disso, o elogio aumenta a autoestima do aluno, deixando-o seguro para realizar outros comportamentos adequados e relacionar-se com as pessoas.

É importante, também, dizer aos alunos por que determinado comportamento foi elogiado, descrevendo o que há de bom, por exemplo, “Parabéns, você fez toda a tarefa com cuidado, atentando para as pontuações”. A essa habilidade dá-se o nome de *feedback* positivo.

Opiniões

Expressar opiniões é uma habilidade muito importante porque, por meio dela, construímos relações de confiança, honestas e saudáveis, o que seria bom se conseguíssemos com nossos alunos, pois tal relacionamento ajuda a diminuir

comportamentos problemas e também a melhorar a aprendizagem.

Expressar opiniões envolve tanto concordar quanto discordar das ideias expressas por outras pessoas. Algumas situações são mais desafiadoras para o exercício dessa habilidade, como os contextos de grupo e de relação com pessoas que tenham autoridade. O professor é uma autoridade para o seu aluno e certamente será difícil para este expressar-se diante dele, portanto, é preciso criar um clima positivo, sem agressividades, para que o aluno expresse sua opinião.

Podemos discordar de muitas coisas, desde valores e filosofia de vida, até de coisas que são fatos, mas que não temos conhecimento. Em cada caso, a forma da discordância assume características específicas. Quando discordamos de alguns valores, crenças, visão de mundo, se não ficar bem claro do que é que se está falando, o que se está discutindo, podem ocorrer longas polêmicas que não levarão a nada.

Por exemplo, se estamos discutindo com um amigo sobre religião, sendo que cada um tem uma concepção diferente, é provável que cada qual defenda a religião que segue para argumentar, pois não há verdade absoluta. Por isso, ao mudarmos de opinião não estaremos nos ferindo, pois as verdades são, de fato, relativas e construídas na nossa

história. Em outras palavras, algumas coisas podem ser verdades para mim e não ser para outras pessoas.

Para expressarmos discordância, é necessário ouvir a opinião do outro, prestar atenção ao conteúdo da fala do interlocutor, identificar quais são os pontos em que pensamos diferentemente, assim como identificar quais são os pontos em que pensamos de maneira semelhante. Essas dicas aumentam a chance de o outro aceitar nossas opiniões.

Quando achamos que o nosso aluno não deve fazer determinada coisa e mencionamos apenas NÃO, essa resposta não será efetiva para ele, pois não estaremos expressando nossa opinião, mas impondo nossa vontade. Além do NÃO, precisamos argumentar o porquê daquela resposta.

É necessário lidar com as divergências, sem deixar de lado os princípios do direito à liberdade de expressão e do respeito às diferentes opiniões. Não se trata de convencer o outro ou desqualificá-lo, mas de apresentar as ideias sustentando-as, sempre que possível, com fatos, acontecimentos e referências, dando a ele a oportunidade de fazer o mesmo.

Habilidades Sociais Educativas do professor: Estabelecimento de Limites

Agir preventivamente

Em primeiro lugar, ao fazer o que foi descrito previamente o professor já estará prevenindo problemas de comportamento e estimulando comportamentos habilidosos em seus alunos, por ser socialmente habilidoso ao agir, dando modelos e os incentivando a também procederem da mesma forma. No entanto, é possível pensar em outras habilidades sociais educativas, que serão discutidas a seguir.

Fazer pedidos

Você poderá fazer pedidos aos seus alunos, de forma a deixar claro o que espera deles. Ex.:“Pessoal, ao terminarem a tarefa com giz de cera, por favor, guardem tudo na caixa!”
Importante: não se esqueçam de ELOGIAR e AGRADECER se seus alunos fizerem o que você pediu.

Pode acontecer deles não entenderem o pedido feito. Nesse caso, é preciso REPETI-LO, uma ou mais vezes, de forma clara, para que ele possa entender.

Caso um deles se RECUSE, não devemos apelar fazendo insultos e/ou ameaças, pois, assim, o aluno não estaria atendendo ao pedido de boa vontade e, sim, porque se sentiu obrigado a fazê-lo, o que pode prejudicar a interação

entre alunos e professores. É possível negociar nessas situações.

Recomendações para a habilidade de fazer pedidos: a) ser direto; b) não se desculpar e, sim, justificar-se; c) não dar uma resposta negativa de forma pessoal; d) estar preparado para ouvir tanto um “não” como um “sim” e respeitar o direito da outra pessoa dizê-lo.

Recusar pedidos

Recusar pedidos significa dizer “não” a nossos alunos, quando é necessário, de forma a não se sentir mal por fazê-lo. Não se deve esquecer de dar justificativas verdadeiras para a recusa. Isso não significa dizer NÃO para tudo o que seus alunos façam ou peçam, pois eles precisam ser estimulados a se comportarem, fato que ajuda promover o desenvolvimento social e acadêmico.

É importante dizer *não* para comportamentos que podem colocar em risco a saúde dos alunos, como brincar com objetos cortantes, por exemplo, e também para aqueles que trazem prejuízos interpessoais, como os comportamentos externalizantes.

As recusas apropriadas devem ser acompanhadas de razões e nunca de “desculpas”, por exemplo “Não posso conversar com você agora porque é hora da tarefa. No

intervalo poderemos conversar.” É uma forma de dizer “não” acompanhada de razões. Importante, nesse caso, chamar o aluno para conversar no intervalo, para que ele possa acreditar na sua promessa e obedecer também nas próximas vezes em que for dada essa instrução. Recusar pedidos acompanhados de desculpas seria, por exemplo: “Não posso conversar com você agora porque não é lugar de conversar. Basta estudar!” Não se deve mentir para a criança, inventando desculpas. Sempre diga a verdade, pois assim ela compreenderá melhor a recusa e não ficará com raiva de você.

Quando o aluno fizer pedidos abusivos, é preciso ainda mais firmeza ao dizer “não”, pois, caso contrário, ele poderá achar que pode fazer tudo, até o que é abusivo e o professor vai sentir-se explorado. Isto não é bom para a relação entre professor e aluno, pois nenhum dos dois deverá sentir-se explorado. A interação deve ser igualitária e recíproca.

Lidar com críticas

Outra habilidade não menos importante é a de lidar com críticas (fazer e receber), pois podemos ser criticados por nossos alunos. A resposta a uma crítica pode ocorrer com a intenção de aceitá-la, rejeitá-la ou, simplesmente, ignorá-la,

mas precisamos, primeiro, ouvir e analisar conforme os critérios acima.

Crítica verdadeira

Se a crítica for verdadeira e dita de maneira habilidosa (palavras, entonação, local), deve ser aceita como uma tentativa de ajuda por parte da outra pessoa. Em relação à crítica adequada, a melhor maneira de lidar com ela é OUVI-LA atentamente, refletindo sobre sua utilidade para melhorarmos nosso comportamento.

Se ela for verdadeira, mas não for adequada quanto à forma, ocasião ou objetivo, pode-se aceitar seu conteúdo, esclarecendo ao aluno quanto à sua inadequação nos demais aspectos. Também deve ser ouvida atentamente, porém, se possível, solicitando mudança de comportamento em relação aos aspectos inadequados, por exemplo: *“Concordo com suas observações, mas peço-lhe que fale baixo.”* (mudança na forma); *“Estou de acordo com suas ponderações sobre meu comportamento, mas podemos conversar sobre isso em particular?”* (mudança na ocasião); *“Você está correto apenas em parte, em seu julgamento, pois não é sempre que eu me comporto desse jeito.”* (mudança no objetivo). Os professores, ao agirem assim com seus alunos, estarão sendo bons modelos para ajudá-los a aprenderem solucionar problemas.

Crítica não verdadeira

Se ela não for verdadeira, deve ser rejeitada, esclarecendo o interlocutor. As retaliações do tipo “*Mas você também fez isso e aquilo...*” embora muito comuns, na maioria das vezes, não surtem o efeito pretendido e podem até incentivar o interlocutor a mencionar outras coisas desagradáveis, alimentando uma discussão inútil e, às vezes, desrespeitosa de ambos os lados. Ao invés de retaliar, deve-se discordar firmemente do interlocutor e dar exemplos de seus equívocos, esperando que este modifique sua posição. Lidar com críticas falsas também envolve a habilidade de expressar desacordo pelo olhar desaprovador e a expressão facial de desagrado.

Admitir erros e pedir desculpas

Para lembrar, admitir erros e pedir desculpas não é sinal de fraqueza ou de inferioridade. Essa habilidade define-se pelo ato simples de desculpar-se. Ex.: “*Peço-lhe desculpas pelo que fiz*”, ou “*Espero que você me desculpe pelo que eu disse ontem.*” Não necessariamente, inclui uma justificativa do erro, por exemplo, “*Fiz isso porque você também havia feito tal coisa.*”. Muitas vezes também não é recomendável a promessa de mudança, como: “*Desculpe-me, nunca mais farei isso!*”.

Estabelecer regras

Nós devemos expor regras curtas e claras, isto é, falar com os alunos usando palavras que eles entendam. Devemos aplicar uma regra de cada vez, com frases curtas. Devemos cobrar regras que eles sejam capazes de cumprir, dizendo de forma calma, não autoritária e, elogiando, agradando, agradecendo, cada vez que fizerem o que pedimos, pois assim eles sentir-se-ão recompensados por as estarem cumprindo. Mas não se esqueçam de garantir sempre os direitos dos alunos. Não devemos utilizar essas informações para manipular.

Porque será que os alunos não seguem regras? Há algumas hipóteses:

a) A linguagem pode ser muito complicada. Precisamos adequar nossa fala, de forma que o aluno seja capaz de entender, afinal, nós não falamos com a criança, o adolescente ou o adulto da mesma forma.

b) Se dermos muitas regras juntas, o aluno, quando muito, lembrar-se-á de apenas uma.

c) Às vezes, não valorizamos quando ele obedece, achando que é sua obrigação.

Ao estabelecer regras, os professores precisam pedir tarefas que os alunos sejam capazes de cumprir conforme suas idades e habilidades. Com o tempo, as regras podem ser

mais frequentes e em maior número. Se a regra não for cumprida, podemos conversar e verificar o porquê de o não cumprimento, repetindo-a quando necessário.

Assim, poderemos começar com uma regra, por exemplo, guardar o material e, então, sempre elogiar quando o aluno a cumprir. Caso ele não obedeça, você poderá conversar, perguntando o que aconteceu, se tem alguma dificuldade. Às vezes, é importante, inclusive, mostrar como se faz e pedir que o aluno a execute, elogiá-lo e mostrar como ficou bonito depois de pronta. Quando ele já realizar a tarefa como parte da rotina, você poderá estabelecer uma nova regra e proceder da mesma forma novamente.

De preferência essas regras devem ser estabelecidas a partir do diálogo e negociação com o aluno; para tanto, precisamos também ouvir as opiniões deles e ceder quando necessário. E lembrem-se, precisamos ser consistentes quanto a esta regra.

Para esclarecer, o termo regra é aqui entendido, como vocês puderam notar pelas descrições, como comportamentos do professor que garantam a negociação com seus alunos e o estabelecimento de limites necessários para a condução de atividades e a promoção do desenvolvimento.

Consistência

Temos de ser consistentes em nossas atitudes, isto é, deixar claros quais comportamentos precisam de limites e quais são as regras estabelecidas e, então, sempre agir da mesma forma. Por exemplo, se a regra é guardar o material após o uso, deve-se, constantemente, exigir seu cumprimento, caso contrário, o aluno poderá deixar de segui-la.

Agir diante do comportamento problema

Por melhor que sejam os relacionamentos, certamente nossos alunos vão fazer coisas de que não gostamos. O que fazer nessas horas? Há comportamentos do professor que podem ajudar nessa tarefa.

Feedback negativo e expressar sentimentos negativos

Assim como o feedback positivo, o negativo é uma descrição verbal ou escrita sobre o desempenho de uma pessoa, porém com alteração no conteúdo da descrição. Imagine que seu aluno tenha feito algo que o aborreceu muito. A forma de nos expressar poderá ocorrer de vários modos: brigar, gritar ou dizer que não gostamos de algo. É importante perguntar-se o que é ou não errado no comportamento da criança. *Errado* é todo comportamento que pode prejudicar o

desenvolvimento social ou acadêmico do aluno, tal como ferir a si mesmo e ao outro, quebrar objetos propositalmente.

Solicitar mudança de comportamento

É preciso identificar qual é o comportamento que nos desagradou. Devemos também reconhecer quais os sentimentos negativos que esse comportamento nos causou. Quando esses dois aspectos são identificados (comportamento inadequado e sentimentos negativos), aumentam as chances de que haja menos descontrole emocional e de que consigamos expressar nossos sentimentos por meio de conversas adequadas e não brigando ou gritando. Para que haja o reconhecimento de uma expressão de sentimentos negativos de forma adequada, é preciso saber, também, quais mudanças gostaríamos que acontecessem no comportamento da outra pessoa e quais seriam as possíveis consequências positivas e negativas dessas mudanças.

Depois de considerados os aspectos citados acima, devemos seguir os quatro passos abaixo:

Passo 1. *Descrever* objetivamente o comportamento que nos desagradou, dizendo o que o aluno fez ou disse, o momento e lugar em que isso aconteceu e a frequência com que esse comportamento tem ocorrido. Alguns começos de

frases típicos desse passo são: “Quando você...”, “Quando eu...”. Ex.: “Quando você não copia a lição...” Os professores devem dizer que determinados comportamentos dos alunos não lhes agradam, mas precisam tomar cuidado para não dizerem, indiretamente, que não gostam deles.

Ao invés de dizer “**Você é uma criança má...**”, deve-se dizer, por exemplo, “(Nome do aluno), **o que você fez** foi ruim...” e explicar o porquê, sempre atentando para o que realmente pode prejudicar o aprendizado e/ou a interação da criança, isto é, o desenvolvimento social, acadêmico, físico etc. Você poderá dizer ao seu aluno que não gostou **do que ele fez**, mas precisa procurar não atacar a personalidade da criança e falar de forma tranquila, controlando suas emoções.

Passo 2. Expressar, de forma positiva, os sentimentos ou pensamentos que o comportamento inadequado do seu aluno gerou em você. Para isso, podemos começar as frases dizendo, “Me sinto...”, “Penso...”, entre outras. Ex.: “Me sinto mal...”, “Fico triste porque...”, ao invés de “Não gosto...”, “Não me sinto bem...” etc.

Passo 3. Especificar, de forma concreta, o que quer que seu aluno mude em seu comportamento. Peça, a cada vez, um ou dois comportamentos que não sejam muito grandes.

Você deverá considerar se o seu aluno não vai sofrer grandes perdas por fazer o que você quer que ele faça. É importante perguntar se ele está de acordo e especificar, se for necessário, qual comportamento ele está disposto a mudar para chegar a um acordo.

Alguns começos de frases típicos para esse passo são: “Preferiria...”, “Queria...”, “Eu gostaria...”. Ex.: “Eu gostaria que a gente chegasse a um acordo, de forma que tanto eu como você ficássemos bem. Se você quer brincar no pátio, tudo bem, mas **eu gostaria que você, ao terminar a lição viesse me ajudar, ao invés de conversar com seus colegas**”. Fazendo isso estaremos negociando e, negociar implica em ambos cederem em algo.

Passo 4. Dizer as consequências positivas que ocorrerão caso seu aluno realmente mude de comportamento. Ex.: “Dessa forma **nós ficamos bem**. Eu não vou me aborrecer por você prejudicar a tarefa dos seus colegas e ainda consigo sua ajuda para apagar a lousa, por exemplo, e, por outro lado, você também ficará contente porque estará me ajudando. Logo depois, no intervalo, você poderá conversar e brincar com seus amigos.” No caso de ser necessário (e apenas nesse caso), diga a ele quais consequências negativas ocorrerão se ele não mudar.

Exemplo da aplicação de todos os passos:

Passo 1 (Descrever o comportamento que o desagrada): “Quando você **não copia a lição...**”

Passo 2 (Expressar os sentimentos negativos): “**Me sinto mal, fico triste porque agindo assim eu sei que você vai ter dificuldade em aprender ...**”

Passo 3 (Especificar o que você gostaria que mudasse): “**Eu gostaria que a gente chegasse a um acordo, de forma que, tanto eu como você ficássemos bem. Se você está com dificuldades na tarefa, me diga o que você não está entendendo. Eu posso ajudá-lo, mas eu realmente ficarei muito contente se você fizer a tarefa ...**”

Passo 4 (Consequências da mudança do comportamento): “**Desta forma nós ficamos bem porque você vai aprender várias coisas e eu ficarei contente porque estarei ajudando-o a aprender**”.

Fazer críticas

Fazer críticas de maneira adequada é uma habilidade bastante difícil de ser exercitada e não se confunde com o desabafo, a ofensa, a retaliação e a acusação. Trata-se de uma habilidade que requer alguns cuidados, tais como:

a) dirigir-se diretamente à pessoa, excluindo aquelas que não estão diretamente envolvidas com a situação;

b) referir-se ao comportamento e não à pessoa em si (*O que você fez – assim, assim – é reprovável...*, ao invés de *“Você é uma pessoa reprovável e má!”*);

c) controlar a emoção excessiva, evitando o tom de desabafo;

d) adequar-se à situação e às condições do receptor (fazer a crítica em particular e com o cuidado de não provocar excessivo desconforto);

e) falar na frente dos outros o que diz respeito somente ao aluno-foco não falar quando está irritado, mas em outro momento, quando estiver mais calmo;

Uma estratégia adequada para fazer crítica tem sido denominada de “técnica do sanduíche” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 1999) que consiste, resumidamente, em iniciar a crítica apontando alguma coisa positiva do comportamento do aluno, em seguida, referir-se a algo negativo e encerrar com nova referência positiva. Ex.: *“Você fez a tarefa hoje, fico contente, mas nessa lição você parece ter tido dificuldade, vou ajudá-lo e da próxima vez você conseguirá fazer tudo!”*, ou *“Este resumo está muito bom, poderia ser um pouco mais curto, mas está muito bom”*. Não queremos com isso parecer bajuladores ou falsos, a ideia é prestar atenção também às coisas boas que os nossos alunos fazem e fazer menção a

isso, pois, em geral, somos ótimos em identificar o que está ruim e não prestamos muita atenção aos aspectos positivos.

Essa técnica reduz o excesso de defensividade que se caracteriza pela negação (*Não fui eu!*), projeção (*Você também agiu assim...*), ironia ou agressividade (*Você é um santinho, né?.*), apelar para sentimentos de lealdade (*Não esperava isso de sua parte!*), manifestar autopiedade (*Eu sou assim mesmo; Tenho vergonha de mim*).

Ignorar comportamentos

Alguns comportamentos de menor importância podem ser **IGNORADOS**, como por exemplo, birras. Claro que, às vezes, temos dificuldade em ignorar os comportamentos perturbadores, mas se não for possível ignorá-los, devemos sempre manter a calma e dizer aos alunos, de forma HABILIDOSA, que queremos que eles MUDEM DE COMPORTAMENTO.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As informações contidas neste capítulo podem ser utilizadas na interação com os alunos, mas também podem ser aplicadas, com alguma adaptação, a outras interações.

Por vezes torna-se difícil aplicar todos esses conceitos nas interações sociais, mas é persistindo e adaptando-os à sua própria vida que resultados poderão ser atingidos e mantidos ao longo do tempo.

REFERÊNCIAS

ACHENBACH, T. M.; EDELBROCK, C. S. The child behavior profile: II. Boys aged 12-16 and girls aged 6-11 and 12-16. **Journal of Consulting and Clinical Psychology**, v. 47, n. 2, p. 223-233, 1979.

BOLSONI-SILVA, A. T. **Habilidades sociais educativas, variáveis contextuais e problemas de comportamento: comparando pais e mães de pré-escolares**. 2003. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2003.

_____. Roteiro de Entrevista de Habilidades Sociais Educativas Parentais (RE-HSE-P): categorias e testagem preliminares. In: WEBER L. D. (Org.) **Família e Desenvolvimento - Visões Interdisciplinares**. Curitiba : Juruá, 2008, p. 145-158.

_____. MARTURANO, E. M. **Práticas educativas e problemas de comportamento: uma análise à luz das habilidades sociais**. **Estudos de Psicologia**, v. 7, n. 2, p. 227-235, 2002.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto (MEC), 1994.

CABALLO, V. E. El papel de las habilidades sociales en el desarrollo de las relaciones interpersonales. In: ZAMIGNANI,

D. R. (Org.), **Sobre comportamento e cognição**. São Paulo: ARBytes Editora, 1997. v. 3, p. 229-233.

CALDARELLA, P.; MERRELL, K. W. Common dimensions of social skills of children and adolescents: A taxonomy of positive behaviors. **School Psychology Review**, v. 26, n. 2, p. 264-278, 1997.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Psicologia das habilidades sociais: terapia e educação**. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____; _____. **Psicologia das relações interpessoais: vivências para o trabalho em grupo**. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____; _____. **Psicologia das habilidades sociais na infância**. Petrópolis: Vozes, 2006.

KAPLAN, H. I., SADOCK, B. J.; GREBB, J. A. 7. ed. **Compêndio de psiquiatria: ciências do comportamento e psiquiatria clínica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

PATTERSON, G., REID, J.; DISHION, T. **Antisocial boys. Comportamento anti-social**. Santo André: ESETec Editores Associados, 2002.

Capítulo VI

TECNOLOGIA ASSISTIVA: ENFOCANDO A EDUCAÇÃO

Eduardo José Manzini
Débora Deliberato

TECNOLOGIA ASSISTIVA: ENFOCANDO A EDUCAÇÃO

A tecnologia assistiva vem, cada vez mais, fazendo parte do cotidiano das pessoas com deficiência. Carros adaptados para pessoas com deficiência física, plataformas e elevadores em ônibus, implantes cocleares para pessoas surdas, computadores com softwares capazes de fazer leitura de uma tela ou monitor para um aluno cego são exemplos de recursos que podem fazer parte da vida escolar e do trabalho de pessoas com deficiência. Todos esses recursos e equipamentos se incluem no arsenal que vem sendo intitulado como Tecnologia Assistiva.

No Brasil, foi instituído, em dezembro de 2007, o Comitê de Ajudas Técnicas, cuja criação foi desencadeada pelo Decreto 5.296 de 02 de dezembro de 2004 (BRASIL, 2004) que indicava como atribuição desse comitê: 1) estruturar as diretrizes da área de conhecimento; 2) estabelecer as competências desta área; 3) realizar estudos com o intuito de subsidiar a elaboração de normas a respeito de ajudas técnicas; 4) levantar recursos humanos que trabalhavam com ajudas técnicas; 5) detectar centros regionais de referência em ajudas técnicas, objetivando a formação de rede nacional integrada.

O primeiro embate do comitê foi, justamente, discutir o termo Ajuda Técnica. Depois de algumas reuniões de estudo e da análise de documentos de outros países, deliberou-se que o termo Ajuda Técnica não seria o mais adequado (BRASIL, 2007a), e instituiu-se a nomenclatura Tecnologia Assistiva, o que se aproximou da nomenclatura da língua inglesa: *Assistive Technology* (COOK; POLGAR, 2008). Posteriormente, o Comitê de Ajudas Técnicas elaborou e aprovou uma definição a ser utilizada no Brasil:

Tecnologia Assistiva¹ é uma área do conhecimento de característica interdisciplinar que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL, 2007b).

Ao analisar a definição proposta, verifica-se que o profissional da educação tem papel importante a desempenhar, principalmente no que se refere às estratégias de ensino para alunos com deficiência. A definição brasileira retira o enfoque que comumente recai sobre recursos e equipamentos que podem estar atrelados às definições de outros países. Também recoloca a questão de os recursos serem interpretados como forma para garantir a inclusão

¹O termo deve ser utilizado sempre no singular.

social. Pode-se, então, entender que a definição atribui uma função clara em relação à Tecnologia Assistiva e três elementos parecem ser essenciais para compreender o conceito: 1) é uma tecnologia a serviço de pessoas com deficiência; 2) ela deve promover funcionalidade; 3) deve servir para inclusão social.

Esses três elementos devem estar situados no ambiente educacional. Um simples exemplo disso se refere a um professor que serve-se de um sistema de comunicação alternativa com um aluno que tem paralisia cerebral e não fala. Ele, então, utilizará o recurso a serviço deste aluno, promovendo assim, funcionalidade de comunicação e inclusão social.

É necessário, também, conhecer a existência de uma classificação internacional que enquadra os recursos, equipamentos e serviços de Tecnologia Assistiva apresentada no quadro que segue.

Classificação	Exemplos
1. Elementos Arquitetônicos	Barras para apoio em paredes, vasos sanitários, fechaduras, torneiras, rampas, elevadores, pisos.
2. Elementos sensoriais	Recursos ópticos, auditivos, sistemas de comunicação alternativa ou suplementar, aparelho de amplificação.
3. Computadores	Hardware e software
4. Controles ambientais	Acionadores para cortinas, acionadores para diminuir ou aumentar luminosidade, acionadores para TV e som.
5. Vida independente	Adaptações para alimentação, vestuário adaptado, dispositivos para auxiliar na higiene pessoal.
6. Mobilidade	Carros adaptados, carrinhos especiais, andadores, bengalas, muletas, cadeiras de rodas.
7. Próteses e órteses	Abdutor de joelhos, perna mecânica.
8. Recreação/Lazer /Esporte	Brinquedos e equipamentos para recreação, lazer, pesca.
9. Mobiliário modificado	Mesas, cadeiras, camas.
10. Serviços de Tecnologia Assistiva	Agências de avaliação e acompanhamento de implementação de recursos de Tecnologia Assistiva.

Quadro 1 – Classificação dos recursos e serviços de Tecnologia Assistiva.

Fonte: Manzini (2005).

Como pode ser observado no quadro anterior, existe grande variedade de recursos de Tecnologia Assistiva. No presente texto, serão enfocados os recursos e equipamentos destinados à educação, ensino e comunicação de alunos com deficiência no ambiente escolar.

Produtos e recursos de Tecnologia Assistiva para Educação

Vários recursos e equipamentos de tecnologia assistiva para educação e comunicação são encontrados, hoje, no mercado brasileiro. Alguns recursos podem ser confeccionados artesanalmente pelos educadores e profissionais da área de educação e enfatizados em outros trabalhos como se poderá conferir na sequência do texto (MANZINI; SANTOS, 2002; MANZINI; DELIBERATO, 2004; 2007).

Em se tratando de educação, ensino e comunicação, os recursos podem ser classificados em categorias de deficiência mais ou menos específicas: deficiência física, auditiva e visual. Equipamento como o computador pode, dependendo do software, ser empregado por várias categorias de deficiência.



Para o ensino de alunos surdos, existe variedade de produtos educacionais que são encontrados no mercado, e alguns podem ser confeccionados pelo próprio professor, usando materiais escolares do cotidiano e criatividade. Ilustrando alguns desses produtos, encontram-se livros de histórias em Libras em CD-ROM (EDITORA ARARA AZUL) (Quadro 2) e materiais pedagógicos (INDÚSTRIA DE

PRODUTOS EDUCATIVOS EM LIBRAS), apresentados no Quadro 3.

Recursos para o aluno surdo	Recurso ou equipamento	Descrição
	Jogo educativo de configuração de mãos	Apresenta um conjunto de cartões que trazem estampadas as configurações de mãos em libras.
	Relógio em Libras	Apresenta a configuração numérica em libras.
	Mapa em Libras	Os nomes dos Estados brasileiros têm legenda em Libras.
	Kit de cadernos com vocabulário em Libras	Possui um conjunto de 10 cadernos temáticos, como animais, frutas, verduras, família, meios de transporte, dentre outros.
	Chapeuzinho vermelho	Livros de histórias em Português e Libras.

Quadro 2 – Recursos e serviços de Tecnologia Assistiva para alunos surdos.


Fonte: Indústria de produtos educativos em Libras.

Recursos para o aluno surdo	Recurso ou equipamento	Descrição
	<p>Livro com história Peter Pan</p>	<p>O enredo da história está sinalizado em Libras. O livro é digital na forma de CD-ROM e DVD.</p>
	<p>CD-ROM interativo bilíngue: Libras/Português</p>	<p>Para ser utilizado com alunos surdos e ouvintes na educação infantil e fase de alfabetização.</p>

Quadro 3 – Recursos e serviços de Tecnologia Assistiva para alunos surdos.

Fonte: Editora Arara Azul.

Alguns recursos para deficiência visual podem ser encontrados facilmente no mercado brasileiro e estão disponíveis para aquisição de professores e alunos (Quadro 4).

Recursos para alunos com deficiência visual	Recurso ou equipamento	Descrição
	Alfabeto Braille grande em madeira com pinos	Permite a aprendizagem do Braille e a configuração dos pinos é móvel, ampliando a possibilidade de escrita de letras e numerais
	Telescópio monocular	O texto é inserido abaixo da lente para ser ampliado
	Amplificador de imagens e textos	O texto é inserido abaixo de uma câmera que faz a ampliação para monitor ou TV
	Máquina de escrever em Braille	Utiliza papel sulfite 40
	Sorobã de vinte e um eixos	Utilizada para operações matemáticas
	Calculadora falada em Português	Faz a leitura a cada numeral ou símbolo que é digitalizado. Faz a leitura do resultado da operação

Quadro 4 – Recursos e serviços de Tecnologia Assistiva para alunos com deficiência visual.

Fonte: Bengala Branca

Os recursos pedagógicos descritos para alunos com paralisia cerebral podem ser confeccionados artesanalmente pelos professores (Quadro 5).

Recursos para alunos com deficiência física	Recurso ou equipamento	Descrição
	Letras emborrachadas com peso e suporte de velcro.	Recurso indicado para leitura e escrita
	Recursos pedagógicos adaptados para leitura e escrita	Recursos indicados para leitura e escrita
	Jogo da velha adaptado e calendário	Possui um tampo e cada lado apresenta um jogo. O calendário auxilia na sequência dos dias da semana e mês. O jogo da velha instiga a análise e antecipação das ações entre os jogadores.
	Caderno imantado	As letras possuem imã que podem ser grudados na folha de latão.
	Livro adaptado	Possui viradores nas extremidades das folhas. As folhas são plastificadas.

Quadro 5 – Recursos e serviços de Tecnologia Assistiva para alunos com paralisia cerebral





Fonte: Manzini e Santos (2002); Manzini e Deliberato (2006).

Exemplo de ideias sobre recursos pedagógicos adaptados são encontrados no Portal de Ajudas Técnicas publicado pela Secretaria de Educação Especial do MEC (MANZINI; SANTOS, 2002; MANZINI; DELIBERATO, 2004; MANZINI; DELIBERATO, 2006).

Recursos da informática para alunos com deficiência

O computador é um valioso equipamento para proporcionar independência e autonomia a alunos com deficiência. Para o computador existem recursos chamados de periféricos ou acessórios que permitem gerar condições de acessibilidade. Também existem recursos decorrentes de softwares específicos que, por exemplo, conseguem fazer a leitura do texto exibido na tela do monitor.

Alguns recursos como assessórios estão apresentados nas fotos que seguem. Geralmente são recursos para promover a entrada e manuseio do computador, pois a configuração modelo da máquina não permite que um usuário com deficiência física, por exemplo, tenha acesso aos softwares e aos sistemas internos (Quadro 6).

Recursos para alunos com deficiência física	Recurso ou equipamento	Descrição
	Colmeia de acrílico para uso em teclado comum de computador	O usuário pode com o dedo ou com uma adaptação de punho digitar as teclas sem esbarrar em outros.
	Acionadores	Fazem o papel do mouse para garantir o “enter” ou comando de acionamento
	Acionador de cabeça ou ombro	Idem
	Acionador manual	Idem

Quadro 6 – Recursos e serviços de Tecnologia Assistiva para alunos com deficiência física.

Fonte: Clik (2010) e Anditec (2010)

Alguns recursos encontram-se em forma de softwares. Para pessoas cegas ou com baixa visão, os leitores de telas têm sido muito eficientes. O Virtual Vision (FUNDAÇÃO BRADESCO) e o JAWS (BENGALA BRANCA) têm sido muito utilizados no Brasil onde foi desenvolvido o primeiro deles. . A pessoa cega faz um cadastro no Banco Bradesco e recebe o software que permite ao usuário fazer ajustes, dependendo da sua habilidade ao usar o computador. O software informa o nome das letras, números e símbolos a cada vez que o teclado é acionado. Utiliza as teclas de navegação que possibilitam o uso de todos os softwares da plataforma Windows e permite a navegação pela internet.

O JAWS é importado e opera de forma semelhante ao Virtual Vision, por meio do teclado do computador, o programa JAWS para Windows, possibilitando o acesso aos atuais aplicativos de Windows e também à Internet.

Ambos os produtos possuem sintetizador de voz, ou seja, não têm as mesmas nuances da voz humana, tratando-se de uma voz robotizada, a qual o ouvido do usuário acaba rapidamente se adaptando. O JAWS também é compatível com displays de caracteres Braille (BENGALA BRANCA).

Outro software bastante utilizado no Brasil é o DOSVOX (BORGES, 1997). É um software livre e utiliza o sistema DOS. Os textos são lidos e digitados em terminação

TXT, a mesma do tipo de arquivo utilizado nas impressoras Braille. É uma importante ferramenta que pode ser baixada gratuitamente por professores e alunos. É possível, com o software, fazer leitura e escrita de textos, dentre outras possibilidades.

Para a construção de contos e recontos de histórias por alunos com deficiência não-falantes, Herculiani (2008) desenvolveu um software de sua autoria. Ele apresenta em seu menu, figuras e opções de escrita que o usuário pode mesclar para recontar, por exemplo, uma história infantil.

Principalmente para pessoas com mobilidade reduzida, existem softwares que utilizam movimento de cabeça e olho para que o acesso ao computador possa realizar-se. Exemplo disto é o MyTobii (ANDITEC, 2010), tecnologia que permite detectar e identificar para onde o usuário está olhando e segue o movimento dos seus olhos. Não há interação física com o computador. Uma câmara de alta resolução capta o reflexo da luz infravermelha nos olhos do usuário. O sistema foi desenvolvido especialmente para facilitar a comunicação e a independência de pessoas com paralisia cerebral e/ou outras disfunções neuromotoras graves como esclerose lateral amiotrófica.

Acessibilidade Física

A acessibilidade física consiste em remover as barreiras estruturais e arquitetônicas das escolas, a fim de possibilitar o acesso de alunos e professores aos vários ambientes escolares. Talvez seja um dos conceitos mais difundidos e conhecidos por diretores e professores. Muitas vezes, ao falar em barreiras, logo se pensa em degraus, escadas e banheiros adaptados. Porém, o conceito de acessibilidade é muito mais amplo e foi expandido pela Lei 5296, de 2 dezembro de 2004, que define acessibilidade como:

[...] 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 pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida.

Ao observar a definição, percebe-se algumas palavras importantes. Por exemplo, *utilizar espaços com segurança e autonomia*. Fazendo uma leitura no ambiente escolar, a segurança pode estar presente: em pisos escorregadios; na presença de buracos por onde se caminha; nas janelas abertas, onde as pessoas podem bater a cabeça; além de degraus e escadas que, por segurança, deveriam apresentar corrimãos.

Na definição observamos também, conceitos relacionados aos mobiliários, equipamentos e sistemas de comunicação, o que possibilita interpretar que todos esses quesitos estão presentes no ambiente escolar. Alguns deles são tratados neste texto, como o uso de equipamentos, recursos, computadores e sistemas de comunicação alternativa.

Principalmente no que se refere à acessibilidade da estrutura arquitetônica, algumas considerações são importantes. Em pesquisa realizada sobre o tema (PAULINO; CORRÊA; MANZINI, 2008), especialmente em escolas do ensino fundamental, constatou-se que alguns elementos arquitetônicos não necessários garantirem a acessibilidade, como:

- pisos escorregadios, principalmente quando molhados;
- bebedouros altos para todos os alunos e inacessíveis para cadeirantes;
- portas pelas quais não passam cadeiras de rodas;
- ausência de rampas em portões de entrada e saída de alunos;
- ausência de banheiros adaptados.

Apesar desses entraves, pode-se perceber, em várias escolas, principalmente nas construções mais recentes – por volta dos últimos cinco anos - o cuidado em construir edifícios mais acessíveis, tais como:

- corredores amplos;
- rampas de acesso a ambientes em dois níveis;
- pisos antiderrapantes;
- banheiros adaptados.

Outra constatação se refere à preocupação dos profissionais das escolas com a acessibilidade física. Atualmente dispomos de recursos de fácil uso pelo professor para avaliar a acessibilidade física. Basta simplesmente andar pela escola, pelo trajeto em que os alunos geralmente utilizam e anotar as barreiras arquitetônicas. Esse procedimento foi extensamente estudado por Audi (2004) e publicado na forma de livro a ser utilizado por gestores e professores do ensino fundamental (AUDI, MANZINI, 2006; 2007).

Mobiliário Adaptado

Em se tratando do aluno com paralisia cerebral ou para alguns tipos de deficiência física, o mobiliário adaptado é uma peça imprescindível em ambiente escolar. As pesquisas sobre mobiliário têm-se intensificado no Brasil e poucos são os mobiliários encontrados comercialmente (BRACCIALLI,

MANZINI, AIRES, 2002; BRACCCIALLI et al., 2008; OLIVEIRA; BRACCCIALLI, 2008). A maioria deles é feita sob encomenda e por profissionais especializados.

Para sua confecção é necessário tomar as medidas antropométricas dos alunos a fim de que o mobiliário seja desenhado especificamente para aquela criança ou jovem. O *design* do mobiliário também depende do tipo de paralisia cerebral ou do tipo de deficiência física que o aluno apresenta (Quadro 7). A prescrição pode ser realizada por fisioterapeutas ou terapeutas ocupacionais e é necessário que a construção seja supervisionada, para garantir que todas as medidas sejam executadas. Hoje, no Brasil, são comuns mobiliários confeccionados de madeira e, mais recentemente, tem sido utilizado, para alguns casos, o PVC (tubulação utilizada para água e esgoto).

Mobiliários	Recurso ou equipamento	Descrição
	Mesa adaptada em PVC	O corte em “U” possibilita o encaixe do tronco e permite liberar os braços para as atividades.
	Mesa adaptada em madeira	O tampo tem corte oval que possibilita encaixar o tronco e permite o apoio dos braços para as atividades.
	Cadeira adaptada em madeira	O encosto tem angulação de 90 graus, tem apoio lateral para os braços e suporte para os pés. Possui rodinhas com trava sob as pernas da cadeira que permite mobilidade para ser encaixada sob a mesa.
	Cadeira de posicionamento	Possibilita realizar ajustes de ângulo do encosto e suporte para os pés.
	Stand in table em madeira	Indicada para alunos que necessitam ficar na posição em pé durante certos momentos da realização das atividades.

Quadro 7 – Exemplos de mobiliários adaptados.

Comunicação alternativa

Soro-Camats (2003) e Capovilla (2001) discutiram a necessidade de selecionar e implementar recursos e estratégias tecnológicas tanto para os alunos com deficiência e severa complexidade de comunicação quanto para seus professores. Os alunos com deficiência e sem a possibilidade de utilizar a linguagem falada precisam de recursos e procedimentos que lhes permitam efetiva participação nas situações dialógicas e nas atividades pedagógicas propostas, e os professores necessitam de instrumentos para ensinar, acompanhar e avaliar o real aprendizado de seus alunos.

Quando o professor ou mesmo um profissional da saúde se depara com uma criança ou jovem com deficiência e sem a possibilidade de utilizar a linguagem falada como instrumento de comunicação, surgem as angústias e a sensação de incapacidade para ensiná-los a ler e a escrever, especialmente no contexto da escrita alfabética, como a língua portuguesa. Smith (1992) discutiu que no caso da escrita alfabética, a complexidade que envolve o contexto escrito inclui as formas utilizadas nos símbolos usados, a relação dos símbolos escritos com a fala, informação a respeito das regras ortográficas (espaço, pontuação, orientação) e o significado atribuído à escrita impressa.

Com a política nacional da inclusão de crianças e jovens com deficiência no ensino regular, as escolas passaram a lidar com diferentes desafios frente às diversidades das crianças com deficiência. No que se refere às crianças e jovens com deficiência e sem a possibilidade de utilizar a linguagem falada como recurso de comunicação, as escolas estão se deparando com dois grandes desafios: como garantir o acesso à comunicação para as crianças e jovens com deficiência sem a oralidade? Como ensinar as crianças com deficiência e sem o uso da linguagem falada a aprender a ler e a escrever?

A área da comunicação suplementar e alternativa contribui com diferentes profissionais da saúde e da educação na organização e planejamento de ações para garantir a acessibilidade a diferentes recursos de comunicação nos diferentes ambientes, como no caso da escola (DELIBERATO, 2007; DELIBERATO; MANZINI, 2006).

Comunicação suplementar e alternativa tem sido definida como uma área da prática clínica que se destina a compensar (tanto temporariamente como permanentemente) as alterações ou incapacidades de comunicação expressiva, distúrbios severos na linguagem falada e escrita (ASHA, 1989).

Glennen (1997) definiu como comunicação suplementar e alternativa tudo o que abrange outras formas de comunicação: uso de gestos, língua de sinais, expressões faciais, uso de pranchas de alfabeto ou símbolos pictográficos e dos sistemas sofisticados de computador com voz sintetizada.

A comunicação é considerada alternativa quando o indivíduo não apresenta uma das formas esperadas de comunicação e, considerada suplementar ou ampliada quando, possui alguma comunicação, mas não o suficiente para suas trocas sociais (NUNES, 2003).

Deliberato (2005 a, b) discutiu que o recurso tecnológico de comunicação mais adequado poderá ser o instrumento que possibilitará ao aluno com deficiência, sem a possibilidade de falar, entender e se fazer entendido em diferentes ambientes, perante distintos interlocutores com variadas tarefas.

Neste contexto de discussão, Deliberato (2009) alertou a respeito da complexidade de características dos alunos com deficiência e discutiu a necessidade do envolvimento de uma equipe de trabalho para a organização e direcionamento de uma proposta de programa. A literatura da área de comunicação suplementar e alternativa (CSA) também destacou a importância de modelos de atuação envolvendo,

não só os profissionais da educação e da saúde, mas também a necessidade da participação da família e do próprio usuário do sistemas de CSA nas propostas de intervenção (GLENNEN, 1997; KOPPENHAVER, 2000; BEUKELMAN; MIRENDA, 2007; DELIBERATO; MANZINI, 2006; DELIBERATO, 2007, 2008).






O processo de escolha dos recursos e/ou estratégias de comunicação suplementares e alternativos a serem utilizados deve ser feito com muita cautela e participação conjunta da família e da escola. A adequada seleção e implementação desses recursos e estratégias poderá garantir a efetividade da comunicação do usuário não-falante e sua interação em diferentes ambientes naturais (DELIBERATO; MANZINI, 1997; NUNES, 2003).

A decisão dos materiais pode estar vinculada, desde o uso de objetos, figuras, fotos até aos sistemas de símbolos já organizados, como os citados acima, além do uso dos gestos, língua de sinais e a escrita (MANZINI; DELIBERATO, 2004).

Os sistemas de comunicação podem ser de alta tecnologia, como o uso de computadores, máquinas que sintetizam sons, tabuleiros sonoros, softwares (Boardmaker, Escrevendo com os símbolos, Comunique) e de baixa tecnologia como o uso dos sistemas em tabuleiros e pranchas confeccionados em papel. As pranchas de comunicação



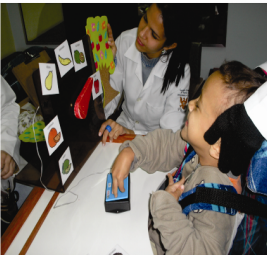
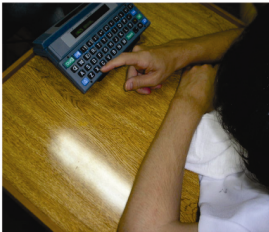

podem ser construídas utilizando-se objetos ou símbolos, letras, sílabas, palavras, frases ou números. As pranchas são personalizadas e devem considerar as possibilidades cognitivas, visuais e motoras de seu usuário. Essas pranchas podem estar soltas ou agrupadas em álbuns ou cadernos. O indivíduo olha, aponta ou tem a informação mostrada pelo parceiro de comunicação, dependendo de sua condição motora (PELOSI, 2007, 2009).

Além dos recursos citados viabilizarem as possibilidades de comunicação, a literatura tem alertado a respeito do uso dos sistemas de comunicação suplementares e alternativos para o aprendizado da leitura e da escrita (SMITH, 2003; DELIBERATO, 2009). A forma e o conteúdo das tarefas pedagógicas previstas pelo professor podem ser adaptados para que os alunos com deficiência e necessidade complexa de comunicação participem efetivamente. Atividades de produção de texto simples e complexas, com ênfase no vocabulário e organização frasal por meio dos sistemas de comunicação suplementares e alternativos, favorecem, não só a participação do aluno com deficiência nas atividades previstas, mas também no aprendizado da organização textual. No contexto das adaptações dos textos, ainda é possível inserir atividades relacionadas à consciência fonológica por meio das rimas e poesias.

Recursos para alunos com deficiência física	Recurso ou equipamento	Descrição
	Pastas para comunicação	Utilizada de forma individual pelo aluno
	Suportes com velcro para quadro de comunicação	Utilizada para comunicação em situação de grupo, principalmente em sala de aula.
	Figuras para comunicação alternativa	Utilizada por alunos que conseguem um nível de abstração anterior ao uso de letras.
	Miniaturas para comunicação alternativa	Para alunos que ainda não conseguem a abstração por meio de figuras, usam-se miniaturas.
	Livro adaptado para comunicação alternativa	Possibilita a leitura por meio de figuras e letras.

Quadro 8 – Recursos e serviços de Tecnologia Assistiva para alunos com deficiência física.

<p>HISTÓRIA DO PICA-PAU</p>	<p>Textos adaptados</p>	<p>Constitui-se em história que é adaptada com as figuras de PCS. (Picture Communication Symbols).</p>
	<p>Produção de texto por meio do PCS.</p>	<p>Idem</p>
	<p>Poesia: O desenho (Cecília Meireles)</p>	<p>Idem</p>

	<p>Produção de texto por meio dos símbolos do PCS (Picture Communication Symbols)</p>	<p>Idem</p>
	<p>Software Boardmaker (JOHNSON, R. M., 2004)</p>	<p>O software é muito utilizado para confecção de pranchas para comunicação e textos que contemplem as atividades cotidianas da sala de aula.</p>
	<p>Prancha relógio com acionador</p>	<p>Traz marcadores/figuras de comunicação alternativa. O usuário pode acionar o ponteiro que indica a figura desejada.</p>
	<p>Lightwriter</p>	<p>Comunicador de voz sintetizada da empresa Zygo. O usuário digita a palavra ou sentença que é lida pelo equipamento</p>
	<p>Gotalk - Comunicador de voz gravada da empresa Attainment Company</p>	<p>É acionado por meio de botões que trazem as figuras. Ao acionar a tecla o equipamento reproduz o som da palavra ou de sentenças já prontas.</p>

FINALIZANDO

Como têm constatado as pesquisas sobre o uso de Tecnologia Assistiva para a Educação, os recursos e equipamentos para o ensino e comunicação de alunos com deficiência, até então, são pouco conhecidos, muitas escolas, até agora, não os adquiriram e muitos professores ainda não aprenderam a manuseá-los para utilizá-los com seus alunos (GALVÃO FILHO, 2009; VERUSA, 2009). Entretanto, constatamos também que uma pequena parcela de professores especializados tem utilizado tais recursos (ZUTTIN, 2008), o que significa que o conhecimento dessa área deve ser divulgado e apropriado por professores e alunos.

REFERÊNCIAS

AMERICAN SPEECH-LANGUAGE-HEARING ASSOCIATION (ASHA). Competencies for speech-language pathologists providing services in augmentative communication. **ASHA**, v.31, p. 7-10, 1989.

ANDITEC – Tecnologia de Reabilitação. Disponível em: <http://www.anditec.pt/acessibilidade-digital/interfaces/rato/164-tracker-pro.html> Acesso em 20 fev. 2010.

AUDI, E. M. M. **Protocolo para avaliação da acessibilidade física em escolas de ensino fundamental**. 2004. 228f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade

Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2004.

AUDI, E. M. M.; MANZINI, E. J. **Protocolo para avaliação de acessibilidade em escolas do ensino fundamental**: um guia para gestores e educadores. Marília: ABPEE, 2006. v. 1. p. 118

AUDI, E. M. M.; MANZINI, E. J. Avaliação da acessibilidade em escolas de ensino fundamental: descrição da metodologia para elaboração de um protocolo. **Arquitextos**, São Paulo, v. 81, p. 81, 2007.

BENGALA BRANCA. Disponível em:
www.bengalabranca.com.br Acesso em: 28 fev. 2010

BEUKELMAN, D. R.; MIRENDA, P. **Augmentative & alternative communication**: supporting children & adults with complex communication needs. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing, 2007.

BLAU, A. The development of literacy skills for severely speech and writing impaired children. In S. Blackstone and D. Bruskin (Eds.). **Augmentative communication**: An introduction Rockville, MD: American Speech, Hearing and Language Association, 1986. p. 293–299.

BORGES, J. A. **DOSVOX**. *Uma nova realidade educacional para deficientes visuais*. Rio de Janeiro, UFRJ, 1997. Disponível em:
<<http://intervox.nce.ufrj.br/dosvox/textos/artfoz.doc>>. Acesso em: 19 dez. 2008.

BRACCIALLI, L. M. P et al. Influência do assento da cadeira adaptada na execução de uma tarefa de manuseio. **Revista**

Brasileira de Educação especial, Marília, v. 14, n.1, p. 141-154, 2008.

BRACCIALLI, L. M. P.; MANZINI, E. J. ; AIRES, G . Mobiliário escolar adaptado para o deficiente físico: procedência, disponibilidade e critérios para utilização em classes especiais. In: CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2002, Londrina. **Anais...** Novos rumos da Educação Especial, 2002. p. 971-974.

BRASIL. Decreto N° 5.296, 2 de dezembro de 2004. Brasília, DF, 2004. Disponível em:
<<http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/23/2004/5296.htm>>. Acesso em: 22 mar. 2007.

BRASIL. Secretaria dos Direitos Humanos. Comitê de Ajudas Técnicas. Ata da VII reunião do Comitê de Ajudas Técnicas - CAT – CORDE/SEDH/PR realizada nos dias 13 e 14 de dezembro de 2007. 2007b. Disponível em:
<http://www.mj.gov.br/corde/arquivos/doc/Ata_VII_Reuni%C3%A3o_do_Comite_de_Ajudas_T%C3%A9cnicas.doc>. Acesso em: 19 jun. 2008.

BRASIL.Secretaria dos Direitos Humanos. Comitê de Ajudas Técnicas. *Ata da III reunião do Comitê de Ajudas Técnicas – CAT*. 2007a. Disponível em:
<<http://www.mj.gov.br/corde/arquivos/doc/Ata%20III%2019%20e%2020%20abril2007.doc>>. Acesso em: 10 jul 2007.

CAPOVILLA, F.C. Comunicação Alternativa: modelos teóricos e tecnológicos, Filosofia Educacional e Prática clínica. In: CARRARA, K. (Org.). **Educação, Universidade e Pesquisa**. Marília: UNESP/Marília Publicações, São Paulo: Fapesp. 2001. p. 179-208.

CLIK – Tecnologia Assistiva. Disponível em: www.clik.com.br
Acesso em: 28 fev. 2010

COOK, A. M.; POLGAR, J. M. *Cook & Hussey's Assistive Technologies: principles and practices*. 3. ed. St. Louis: Mosby Elsevier, 2008.

DELIBERATO, D. Acessibilidade comunicativa no contexto acadêmico In: MANZINI, E. J. (Org.). **Inclusão do aluno com deficiência na escola**: os desafios continuam. Marília: ABPEE/FAPESP, 2007. p. 25-36.

DELIBERATO, D. Comunicação Alternativa na escola: habilidades comunicativas e o ensino da leitura e escrita. In: DELIBERATO, D.; GONÇALVES, M. J.; MACEDO, E. C. (Org.). **Comunicação alternativa**: teoria, prática, tecnologias e pesquisa. São Paulo: MEMNON Edições Científicas, 2009. p. 235-243.

DELIBERATO, D. Comunicação alternativa: informações básicas para o professor. In: OLIVEIRA, A. N. S.; OMOTE, S.; GIROTO, C.R.M. (Org.). **Inclusão Escolar**: as contribuições da Educação Especial. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2008, v.1, p. 233-250.

DELIBERATO, D. Seleção, adequação e implementação de recursos alternativos e/ou suplementares de comunicação. In: PINHO, S.Z.; SAGLIETTI, J. R. C. (Org.). **Núcleo de ensino**. São Paulo: Unesp, 2005a. v.1, p. 505-519.

DELIBERATO, D. Speech and language therapy in the school: resources and procedures for augmentative and alternative communication. In: von TETZCHNER, S.; GONÇALVES, M. J. (Ed.). **Theoretical and Methodological Issues in Research on Augmentative and Alternative Communication**. Canadá: ISAAC, 2005b, p. 116-125.

DELIBERATO, D.; MANZINI, E. J. Comunicação Alternativa: delineamento inicial para a implementação do Picture Communication System (P.C.S). **Boletim do C.O.E.**, Marília, n. 2, 1997. p.29-39.

DELIBERATO, D.; MANZINI, E. J. Fundamentos Introdutórios em Comunicação Suplementar e/ou Alternativa. In: GENARO, K. F.; LAMÔNICA, D. A. C.; BEVILACQUA, M. C. (Org.). **O processo de comunicação**: contribuição para a formação de professores na inclusão de indivíduos com necessidades educacionais especiais. São José dos Campos: Pulso, 2006. p. 243-253.

EDITORA ARARA AZUL. Disponível em: www.editora-arara-azul.com.br Acesso em: 28 fev. 2010.

GALVÃO FILHO, T.A. **Tecnologia assistiva para uma escola inclusiva**: apropriação, demandas e perspectivas. 2009. 334f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador, 2009.

GLENNEN, S. L. Augmentative an Alternative Communication Assessment Strategies. In: GLENNEN, S. L.; DE COSTE, D. C. (Ed.). **The handbook of argumentative and alternative communication**. San Diego: Singular, 1997. p. 149-192.

HERCULIANI, C. E. **Desenvolvimento de um software de autoria para alunos deficientes não-falantes nas atividades de contos e recontos de histórias**. 2007.108f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2007.

INDÚSTRIA DE PRODUTOS EDUCATIVOS EM LIBRAS.
Disponível em: www.brinquelibras.com.br Acesso em: 28 fev. 2010.

JOHNSON, R. M. **Boardmaker**: The Picture Communication symbols libraries on disk - Solana Beach: Mayer Johnson Co, 2004.

KOPPENHAVER, D. A. Literacy *in* AAC: What Should Be Written on the Envelope We Push? **Augmentative and Alternative Communication**, n.16, p.270-279, 2000.

MANZINI, E. J. ; SANTOS, M. C. F. **Portal de ajudas técnicas para a educação**: equipamento e material pedagógico para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência - recursos pedagógicos adaptados. 2. ed. Brasília: MEC, 2002. v. 1.

MANZINI, E. J.; DELIBERATO, D. **Portal de Ajudas Técnicas**: equipamento e material pedagógico especial para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física:recursos para comunicação alternativa. Brasília: MEC, 2006.

MANZINI, E. J., DELIBERATO, D. **Portal de ajudas técnicas**: equipamento e material pedagógico especial para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física - recursos pedagógicos adaptados II. Brasília : ABPEE/MEC/SEESP, 2007, v.1. p.72.

MANZINI, E. J.; DELIBERATO, D. **Portal de ajudas técnicas para a educação**: equipamento e material pedagógico para a educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física: recursos para comunicação alternativa. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Especial, 2004. Fascículo 2.

NUNES, L. R. O. P. Modelos teóricos na comunicação alternativa e ampliada. In: NUNES, L. R. O. P. (Org.). **Comunicação alternativa** – favorecendo o desenvolvimento da comunicação em crianças e jovens com necessidades educativas especiais. Rio de Janeiro: Dunya, 2003. p.15-48.

OLIVEIRA, F. T. de ; BRACCIALLI, L. M. P. . Influência do mobiliário nas atividades lúdicas de escolares com paralisia cerebral. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**, v. 18, p. 308-320, 2008.

PAULINO, V. C. ; CORRÊA, P. M. ; MANZINI, E. J. . Um estudo sobre a acessibilidade física em nove escolas municipais do ensino fundamental de uma cidade do interior paulista. **Revista de Iniciação Científica da FFC**, v. 8, p. 59-74, 2008.

PELOSI, M. B. As contribuições da comunicação alternativa no processo de inclusão escolar de uma criança com disfunção neuromotora. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA, 2., 2007, Campinas, SP. **Anais....** Campinas, SP: UNICAMP, ISAAC, 2007. 1 CD-ROOM.

PELOSI, M.B. Tecnologias em comunicação alternativa sob o enfoque da terapia ocupacional. In: DELIBERATO, D.; GONÇALVES, M. J.; MACEDO, E. C. (Org.). **Comunicação alternativa: teoria, prática, tecnologias e pesquisa**. São Paulo: MEMNON, 2009. p. 163-173.

SMITH, M. M. Reading abilities of nonspeaking students: Two case studies. **Augmentative and Alternative Communication**, n .8, p. 57–66, 1992.

SORO-CAMATS, E. Uso de ajudas técnicas para a comunicação, o jogo, a mobilidade e o controle do meio: uma

abordagem habilitadora. In: ALMIRALL, C. B.; SORO-CAMATS, E.; BULTÓ, C. R. (Org.). **Sistemas de sinais e ajudas técnicas para a comunicação alternativa e a escrita**: princípios teóricos e aplicações. São Paulo: Livraria Santos, 2003. p. 23-41.

TECNOLOGIA assistiva nas escolas: recursos básicos de acessibilidade sócio-digital para pessoas com deficiência. São Paulo: Instituto de Tecnologia Social (ITS Brasil), Microsoft/educação, 2008. 61 p. Disponível em: < <http://www.assistiva.org.br/sites/default/files/TecnoAssistiva.pdf> >. Acesso em: 14 dez. 2008.

VERUSSA, E. **Tecnologia assistiva para o ensino de alunos com deficiência**: um estudo com professores do ensino fundamental. 2009. 96 f. Dissertação (Mestrado de Educação) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília.

Von TEZTCHNER, S; BREKKE, K.M.; SJOTHUN, B.; GRINDHEIM, G. Inclusão de crianças em educação pré-escolar regular utilizando comunicação suplementar e alternativa. In: **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília. v. 11, n.2, 151-184, 2005.

ZUTTIN, F. S. **Tecnologia assistiva na educação**: considerações sobre os recursos pedagógicos adaptados. 2008. 24p. Monografia (Programa de Aprimoramento Profissional) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Departamento de Educação Especial, Marília, 2008.

Sites onde podem ser encontrados equipamentos e Recursos de Tecnologia Assistiva

www.aacd.org.br

www.anditec.pt
www.animaonline.com.br/cursopvc/santos1.htm
www.assistiva.org.br
www.casaortopedica.com.br
www.clik.com.br
www.editora-arara-azul.com.br
www.lsbvideo.com.br
www.milassentos.com.br
www.mundodependencia.com
www.phonaksp.com.br
www.tecnologiaassistiva.net

SOBRE OS AUTORES

Eduardo Jose Manzini

Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq - Nível 1D

Possui graduação em Psicologia pela Universidade Metodista de Piracicaba (1983), Mestrado em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (1989), Doutorado em Psicologia pela Universidade de São Paulo (1995) e Livre-docência em Educação pela Unesp de Marília (2008). Atualmente é professor adjunto do Departamento de Educação Especial da Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp de Marília - SP e atua em orientação de mestrado e doutorado no Programa de Pós-graduação em Educação da mesma faculdade. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial, atuando, principalmente, nos seguintes temas: inclusão da pessoa com deficiência, deficiência física, Ajudas técnicas e tecnologia assistiva em comunicação alternativa, adaptação de recursos pedagógicos para o aluno com deficiência física e acessibilidade física. Atua como editor da Revista Brasileira de Educação Especial e da Editora ABPEE. É líder do grupo de pesquisa Deficiências Físicas e Sensoriais, cadastrado no CNPq desde 1997.

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.jsp?id=K4785460Z3>

Débora Deliberato

Livre-docente na área da Comunicação Alternativa, doutorado em Ciências Médicas pela Universidade Estadual de Campinas (2000), mestrado em Letras - Semiótica e Lingüística Geral pela Universidade de São Paulo (1993). Graduação em Fonoaudiologia pela Universidade Federal de São Paulo - EPM (1985). Docente Adjunto do Departamento de Educação Especial e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências do Campus de Marília - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Tem experiência na área de Fonoaudiologia, com ênfase na Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: comunicação suplementar e alternativa, educação especial, formação de profissionais da saúde e da educação no processo inclusivo do deficiente.

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.jsp?id=K4785867D5>

Ana Cláudia Bortolozzi Maia

Possui GRADUAÇÃO em Curso de Licenciatura em Psicologia pela UNESP, Bauru (1992), GRADUAÇÃO em Formação de Psicólogo pela UNESP, Bauru (1993), MESTRADO em Educação Especial (Ensino do Indivíduo Especial) pela Universidade Federal de São Carlos, UFSCar (1997), DOUTORADO em Educação pela UNESP (2003) e PÓS-DOUTORADO junto ao Núcleo de Estudos da Sexualidade (NUSEX) e Laboratório de Ensino e Pesquisa em Sexualidade (LASEX) na UNESP-Araraquara (2009). Atualmente é professora assistente doutora da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP- Bauru). Vice-coordenadora da Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, FC, UNESP, Bauru. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa Sexualidade, Educação e Cultura, GEPESEC. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Sexualidade Humana, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação e Orientação em Sexualidade, Educação Especial e Inclusiva, Sexualidade e Desenvolvimento Humano: infância, adolescência, idade adulta e avançada e Questões de gênero. Sua especialidade é o tema da "sexualidade de pessoas com deficiências".

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.jsp?id=K4707575D4>

Lúcia Pereira Leite

Possui graduação em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1993), mestrado em Educação - Marília pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1997) e doutorado em Educação Marília pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2003). Atualmente é professor assistente doutor do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem, da Faculdade de Ciências, da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Campus de Bauru. Tem experiência na área de Psicologia, atuando principalmente nos seguintes temas: educação especial, necessidades educacionais especiais, educação continuada, inclusão educacional e avaliação psicopedagógica.

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.jsp?id=K4795807E9>

Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1990), Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1998) e Doutorado em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2005). Atualmente

é professora assistente doutora da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Campus de Marília. Tem experiência na área de Formação de professores, atuando com a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, linguagem e surdez.

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.jsp?id=K4709099U7>

Vera Lúcia Messias Fialho Capellini

Graduada em Pedagogia com Habilitação em Educação Especial e Administração Escolar pela Universidade Metodista de Piracicaba (1991), mestrado (2001) e doutorado (2004) em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos. Atualmente é Professora do Depto de Educação e do Programa de Pós-graduação em Aprendizagem e desenvolvimento da FC/ UNESP- Bauru. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Formação inicial e continuada de professores, atuando principalmente nos seguintes temas: prática de ensino, inclusão escolar, formação continuada presencial e EAD, avaliação da aprendizagem e Educação em Direitos Humanos. Líder do Grupo de Pesquisa: A inclusão da pessoa com deficiência e os contextos de aprendizagem e desenvolvimento e membro do Grupo de Pesquisa: Desenvolvimento infantil: avaliações e intervenções psicoeducativas e em situações de crise, ambos cadastrados no CNPQ. Coordenadora do I e do II Congresso Brasileiro de Educação da UNESP de Bauru.

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.jsp?id=K4707940Y4>

Eliana Marques Zanata

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1990), Mestrado em Educação Para Ciência pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2000) e doutorado em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (2004). Atualmente é professora em regime de RDIDP na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Necessidades Educacionais Especiais, Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio e Educação de Jovens e Adultos, atuando principalmente nos seguintes temas: Inclusão, Educação Inclusiva, Deficiência, Projeto Pedagógico e Deficiências. Desenvolve e Orienta projetos de Extensão Universitária nas áreas de Alfabetização, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Cursinho Pré-Vestibular

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.jsp?id=K4779659E0>

Veronica Aparecida Pereira

Psicóloga, formada pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), campus de Bauru, no ano de 2002; Mestre em Ensino de Ciências, pela mesma universidade (2006) e Doutora em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (2009). Ênfase em Formação de Professores e implementação de recursos para a Educação Inclusiva. Participa de grupos de pesquisa, cadastrados no CNPq, que buscam desenvolver práticas preventivas que possibilitem melhores condições para o desenvolvimento humano (estimulação precoce, formação de professores, orientação a pais e familiares). Atualmente é Professora Adjunta da Universidade Federal da Grande Dourados na área de Psicologia Escolar.

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.jsp?id=K4774745A0>

Tânia Gracy Martins do Valle

Possui graduação em Licenciatura em Psicologia pela Fundação Educacional de Bauru (1975), graduação em Formação de Psicólogos pela Fundação Educacional de Bauru (1976), mestrado em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial) pela Universidade Federal de São Carlos (1984) e doutorado em Psicologia Clínica pela Universidade de São Paulo (2000). Atualmente é professor colaborador do Hospital de Reabilitação de Anomalias Craniofaciais da Usp e Professor Assistente Doutor da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Psicologia do Desenvolvimento Humano, atuando principalmente nos seguintes temas: desenvolvimento infantil, crianças contaminadas por chumbo, criança portadora de deficiência, violência sexual, avaliação psicológica, técnicas de exame psicológico, psicologia hospitalar, mães adolescentes, funcionamento e interações familiares.

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.jsp?id=K4788653D9>

Luciana Ponce Bellido Giraldi

Doutoranda no Programa de Pós Graduação em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista - Unesp/Araraquara. Mestre por este programa em 2010. Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia na Universidade Estadual Paulista - Unesp/Bauru em 2007. Atuou como professora bolsista no Ensino Superior e no momento é professora do Ensino Fundamental I, numa escola Municipal e, formadora num curso a distância - parceria Unesp-MEC. Pesquisa sobre o desempenho escolar - alto, médio e alto - em meio as concepções e expectativas de professores,

familiares, alunos e, continuidade e mudanças no percurso escolar.
<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.jsp?id=K4257406D0>

Alessandra Turini Bolsoni-Silva

Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq - Nível 2

Possui graduação em Formação de Psicólogo pela Universidade Federal de São Carlos (1999), graduação em Bacharel Em Psicologia pela Universidade Federal de São Carlos (1997), mestrado em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial) pela Universidade Federal de São Carlos (2000) e doutorado em Ciências (Área: Psicologia) pela Universidade de São Paulo (2003) e Pós-Doutorado pela Faculdade de Medicina, da Universidade de São Paulo (2009). Atualmente é professor assistente doutor da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Bauru), lecionando no curso de Psicologia e no Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Processos Grupais e de Comunicação, atuando principalmente nos seguintes temas: habilidades sociais, habilidades sociais educativas, análise do comportamento, relacionamento pais-filhos, relacionamento conjugal, depressão e fobia social em universitários, avaliação e terapia comportamental. Pertencente aos Grupos de Pesquisa Cnpq: Aprendizagem, Desenvolvimento e Saúde Mental do Escolar (Coord. Profa. Dra. Edna Maria Marturano) e Relações Interpessoais e Habilidades Sociais (Coord. Profa. Dra. Zilda Ap. Pereira Del Prette). Associada a ABPMC e a SBP. Pertencente ao Grupo de Pesquisa Anpepp Relações Interpessoais e Competência Social. Bolsista Produtividade do CNPq.

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.jsp?id=K4795714A7>