

1

# EDUCAÇÃO ESPECIAL

## QUESTIONÁRIO 1

---

## QUESTIONÁRIO 1

SED – ATIVIDADE 1 VESPERTINO – 18.07.17

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO  
GERÊNCIA DE MODALIDADES PROGRAMAS E PROJETOS  
EDUCACIONAIS  
COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

### INCLUSÃO E DIVERSIDADE: REFLEXÕES PARA A CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

SEGUNDO EDLER CARVALHO, “A INCLUSÃO EDUCACIONAL É MAIS QUE A PRESENÇA FÍSICA, É MUITO MAIS QUE ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA, É MUITO MAIS QUE MATRICULAR ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NAS SALAS DE AULA DO ENSINO REGULAR, É BEM MAIS QUE UM MOVIMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, POIS SE IMPÕE COMO MOVIMENTO RESPONSÁVEL QUE NÃO PODE ABRIR MÃO DE UMA REDE DE AJUDA E APOIO AOS EDUCADORES, ALUNOS E FAMILIARES.”

#### QUESTÕES PARA REFLETIR E RESPONDER

1. Qual o envolvimento da comunidade escolar em relação à elaboração do PPP?
1. O que já está contemplado no PPP da sua escola, em relação à Educação Especial? (acolhimento às famílias, aos alunos, aos professores, planejamento, avaliação diversificada, adequações curriculares, atribuições do 2º Professor de Turma, Professor Bilíngue, Intérprete da Libras, Instrutor da Libras e Professor do AEE, função do AEE na escola, dias de estudos, entre outras situações)
2. A escola tem o entendimento sobre quais alunos têm direito aos Serviços Especializados citados acima?
3. Quais as dificuldades encontradas, na prática, para a efetivação do processo de Inclusão? E como a escola tem resolvido os desafios encontrados neste processo?
4. Após a identificação dos aspectos que ainda não estão contemplados no PPP, em relação à Educação Inclusiva, elaborar um texto para inclusão neste documento.

# QUESTIONÁRIO 2

## QUESTIONÁRIO 2

SED ATIVIDADE 2 – VESPERTINO – 18.07.17

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO  
GERÊNCIA DE PROGRAMAS, MODALIDADES E PROJETOS EDUCACIONAIS  
COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

A seguir, apresentaremos as atribuições do Segundo Professor de Turma, para que reflitam e registrem o que a sua escola ainda não contempla no seu PPP:

### COMPETE AO SEGUNDO PROFESSOR DE TURMA:

1. Tomar conhecimento antecipado do planejamento do(s) professor(es) regente(s) para organizar e ou propor adequações curriculares e procedimentos metodológicos diferenciados, para as atividades pedagógicas planejadas pelo(s) professor(es) regente(s).
  - Na sua escola já está definido qual profissional é responsável por garantir o acesso ao planejamento do Segundo Professor de Turma, Professor Bilíngue e Professor Intérprete da Libras?
  - Se não, como estes professores se organizam em relação às adequações necessárias?
  - E de que forma a escola vai se organizar para resolver esta questão, fundamental para o trabalho destes professores? Como deixar este assunto definido no PPP da escola?
  
2. Participar do conselho de classe.
  - Este Professor participa ativamente desta etapa de avaliação?
  - Quais são as suas contribuições?
  - Quais são seus registros para uma participação com qualidade?
  - O PPP contempla as atribuições deste professor? Se não, como contemplar estas questões?

3. Participar com o(s) professor(es) regente(s) das orientações (assessorias) prestadas pelo professor do atendimento educacional especializado e pelos profissionais que atuam em outra Instituição, no atendimento especializado de caráter reabilitatório e ou habilitatório.
  - Esta assessoria é prestada sistematicamente na sua escola? Qual o envolvimento do Segundo Professor neste espaço de orientação e estudos?
  - Se não, qual seria a melhor forma de efetivar e garantir este momento?
  
4. Cumprir a carga horária de trabalho, permanecendo e participando em sala de aula, mesmo na eventual ausência de aluno(s) com deficiência.
  - Nestas situações, o Segundo Professor tem permanecido em sala de aula, contribuindo com o trabalho do professor regente?
  - Se não, de que forma deixar estabelecido no PPP esta questão?
  
5. Participar de capacitações na área de educação.
  - Estes professores são informados dos cursos realizados pela Fundação Catarinense de Educação Especial e outros organizados pela GERED ou outras instituições afins?
  
6. Auxiliar o(s) professor(es) regente(s) no processo de aprendizagem de todos os alunos.
  - Como a escola avalia a atuação do Segundo Professor neste processo?
  - Quais mudanças ainda são necessárias para que este trabalho tenha resultados efetivos no processo de aprendizagem dos alunos?
  
7. Auxiliar o(s) professor(es) regente(s) em todas as disciplinas e nas atividades extraclases promovidas pela escola.

- Este professor acompanha o aluno em todos os espaços e atividades realizadas?

- Em alguma atividade a escola observa o aluno sem o acompanhamento devido do Segundo Professor?

8. Participar da elaboração e avaliação do Projeto Político Pedagógico da escola.

- Em que momentos os professores participam e contribuem no PPP da escola?

9. Elaborar e inserir o relatório pedagógico descritivo do(s) aluno(s) no devido campo do "Professor On-line".

- Compete ao Segundo Professor um relatório descritivo, descrevendo a funcionalidade do aluno e suas intervenções. Este relatório está sendo realmente realizado?

§ 1º O segundo professor de turma não pode assumir integralmente os alunos da educação especial, sendo a escola responsável por todos, nos diferentes contextos educacionais. Cabe a ele também, como aos outros profissionais da escola, atuar no recreio dirigido, troca de fraldas, alimentação, uso do banheiro, segurança, mobilidade, etc., com o objetivo de ampliar as habilidades/competências dos alunos com deficiência.

- Uma vez que o aluno com deficiência é aluno da escola, como a mesma contribui no sentido de envolver todos os seus profissionais nas questões relativas aos alunos com deficiência?

§ 2º O segundo professor de turma não pode ser responsável por ministrar aulas na(s) eventual(ais) falta(s) do(s) professor(es) regente(s).

- Existe uma proposta na escola para cobrir a falta de professor?

- Se não, como a escola se organiza neste sentido?

§ 3º O segundo professor de turma não pode assumir ou ser designado para outra função na escola que não seja aquela para a qual foi contratado, mesmo na eventual ausência dos alunos.

- Na sua escola o Segundo Professor de Turma é considerado um professor volante ou suas atribuições já estão bem definidas para todos os professores e isso não acontece?

§ 4º O segundo professor de turma deve atuar na perspectiva da educação inclusiva evitando atendimento(s) individualizado(s) ou fora do espaço da turma do ensino regular.

# QUESTIONÁRIO 3

SED – ATIVIDADE MATUTINO – 19.07.17

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO  
GERÊNCIA DE PROGRAMAS, MODALIDADES E PROJETOS  
EDUCACIONAIS  
COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

**AVALIAÇÃO E ADEQUAÇÃO/FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR**

1. APÓS ASSISTIR O VÍDEO DA FUNDAÇÃO CATARINENSE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, RESPONDER AS PERGUNTAS DE ACORDO COM OS 6 GRUPOS DE TRABALHO ABAIXO ORGANIZADOS:

**GRUPO 01: Deficiência Visual na Sala de Aula:**

Ler a **Cartilha da Inclusão Escolar-Inclusão Baseada em Evidências Científicas**, páginas 19 e 20.

Perguntas sobre a leitura:

- 1) Fale de uma estratégia que você deve usar com um aluno cego ou baixa visão para que ele aprenda o conteúdo se não tiver disponível o material em Braille ou ampliado.
- 2) Como você faria se tivesse que trabalhar interpretação de texto através de um texto mais longo, pediria para o professor do AEE transcrever todo o texto na em Braille para o aluno cego ou ampliar o texto para o aluno com baixa visão? Leria todo o texto para o aluno com Deficiência visual para depois fazer as perguntas para ele interpretar, ou usaria outra forma de trabalhar não fugindo do seu objetivo?
- 3) Para você, qual é a diferença de ter um aluno com deficiência visual ou um aluno que enxerga na sala de aula, quais seriam suas dificuldades?
- 4) O que a escola deve proporcionar para que um aluno com Deficiência Visual, cego ou baixa visão esteja incluído no ensino regular?

TEXTO  
CARTILHA  
INCLUSÃO  
ESCOLAR

---

# Cartilha da Inclusão Escolar



## Inclusão Baseada em Evidências Científicas

2014



*"Não há revolução mais recente da alma de uma sociedade do que a forma pela qual ela trata suas crianças."*

*Nelson Mandela (1918-2013)*

E certamente teremos uma sociedade melhor quando a diversidade de habilidades e necessidades da criança for atendida na escola de forma singular.

Esperamos que o leitor vivencie nessas páginas da "Cartilha da Inclusão Escolar" a experiência única de transitar nas fronteiras entre as Neurociências e a Educação com conhecimentos de vanguarda e em terreno pavimentado pelas evidências científicas atuais.

O paradigma de inclusão escolar aqui adotado não se restringe à criança com deficiência, nem tampouco, de forma mais ampla, àqueles com necessidades educacionais especiais, mas contempla toda criança, em sua vasta diversidade de habilidades e dificuldades. Assim, além dos capítulos com recomendações gerais e específicas de inclusão, o leitor encontrará um capítulo com os princípios e práticas da Neurociência da Educação, uma nova área do conhecimento cujo objeto de estudo é "a arte cientificamente fundamentada de ensinar".

Outro objetivo da Cartilha foi prover recomendações objetivas e passíveis de implantação na diversidade da realidade das escolas Brasileiras. Para tanto, as recomendações foram discutidas em grupos focais de profissionais da Educação, resultando em um projeto de escola inclusiva disposto em um dos capítulos, com suas etapas de implantação e ferramentas de auditoria e monitoramento.

A "Cartilha da Inclusão Escolar: inclusão baseada em evidências científicas" obteve a chancela de 18 associações e grupos de pesquisa que representam e agregam profissionais dedicados ao desenvolvimento infantil, fato inédito nessa área e que deve ser comemorado por todos, além de dar ao documento o status de um consenso de especialistas.

Esperamos, por fim, que a leitura proporcione insights ao leitor, "compreensão repentina e intuitiva de suas próprias atitudes e comportamentos, realidade, problema ou situação", na mesma intensidade que os proporcioneu à equipe de trabalho.

*Marco Antônio Arruda e Mauro de Almeida  
Coordenadores do Projeto*

*Ribeirão Preto e São Paulo, 28 de junho de 2014*

<b>1. Introdução</b>	<b>7</b>
A necessidade de mudança de paradigmas	7
Objetivos	7
Os primeiros frutos e desafios	8
Uma escola não exclui outra	8
<b>2. Cartilha da Inclusão Escolar: um trabalho de muitas mentes</b>	<b>9</b>
A Comunidade Aprender Criança	9
A elaboração da Cartilha da Inclusão Escolar	11
Instituições apoiadoras	12
<b>3. Um Projeto de Escola Inclusiva</b>	<b>13</b>
Comprometer	13
Auditorar	13
Planejar	13
Organizar	14
Capacitar	14
Implantar	14
Monitorar	14
Aprimorar	14
<b>4. Recomendações</b>	<b>16</b>
Recomendações Gerais	16
Recomendações Específicas	18
Deficiência Intelectual	18
Deficiência Auditiva	19
Deficiência Visual	19
Deficiência Motora	21
Transtorno do Espectro Autista	22
Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade	23
Disslexia	25
Discalculia	27
Disgrafia	27
Talentosos e Superdotados	29
<b>5. Princípios e Práticas em Neurociência da Educação</b>	<b>31</b>
Referências Bibliográficas	36



21. As atividades em sala de aula e tarefas de casa do aluno com NEE devem atender aos seguintes princípios:

- Informações devem ser apresentadas de forma segmentada e seqüenciada, contemplando diversos sentidos e estilos de aprendizagem (visual, auditivo e cinestésico).
- O aluno deve receber as informações e executar suas tarefas com grau de dificuldade adequado para suas necessidades (objetivos alcançáveis).
- Simplificar e dividir instruções complexas, tornando-as mais concretas e atreladas a conhecimentos prévios, relevantes e da vida diária da criança;
- Evitar que o aluno abandone a atividade antes de ter finalizado e tempo extra para a execução das atividades devem ser previamente estabelecidos pelo professor.
- Colibir hábitos de multitanças (executar várias tarefas ao mesmo tempo dividindo a atenção entre elas) em casa e na sala de aula.
- O uso de recursos tecnológicos (computador, tablet, calculadora, corretor ortográfico, etc.) pode ser de grande ajuda na realização das atividades de sala de aula e tarefas de casa, desde que sob a orientação do professor.
- Os trabalhos de mais longa duração (como um projeto de Ciência) devem ser divididos em segmentos, podendo ser entregues em várias etapas.
- Quando houver acesso à internet, o professor pode auxiliar o aluno enviando anotações e resumos das aulas dadas, bem como lembrá-lo das tarefas de casa.
- Ao oferecer diferentes graus de dificuldade para diferentes níveis de aprendizagens, o professor reforça vínculos e estimula a motivação.
- Alunos com NEE devem ter a oportunidade de apresentar seus trabalhos de formas alternativas, aplicando e generalizando seus novos conhecimentos e habilidades em uma variedade de situações e conquistas de sucesso.

22. As avaliações do aluno com NEE devem atender aos seguintes princípios:

- Priorizar o progresso individual tendo por base um Plano Educacional Individualizado.
- Equilibrar aspectos quantitativos e qualitativos, priorizando os qualitativos, quando necessário.
- É recomendado que ao invés de poucas avaliações, em um único momento, cobrando um grande conteúdo de informações, seja realizado um maior número de avaliações, em momentos diversos, com menor conteúdo de informações (segmentação).
- O professor pode ler as perguntas para o aluno quando assinar achar necessário.
- O professor pode fazer uso de avaliação oral, ao invés de escrita, ou avaliações a serem realizadas em casa, ao invés de na escola, quando assinar achar necessário.
- O aluno deve poder consultar livros e outros recursos durante a realização das avaliações.

• O aluno não deve ser avaliado pela sua caligrafia.

23. Para o melhor desenvolvimento da capacidade de organização do aluno com NEE, os seguintes princípios devem ser observados:

- O aluno deve poder levar para casa o mesmo material ditatório utilizado na escola.
- As anotações de tarefas a serem realizadas em casa devem ser cheçadas na escola pelo aluno colaborador ou pelo professor e em casa pelos pais.
- O professor deve manter os pais informados sobre a organização do aluno na frequência necessária (diária, semanal ou mensal).
- Em casa, os pais devem auxiliar o professor no desenvolvimento das habilidades de organização.
- Através do consentimento dos pais do aluno colaborador, os pais do aluno com NEE poderão com ele se comunicar para checar as tarefas e trabalhos de casa.

## Recomendações específicas

Além das recomendações gerais acima relacionadas, a seguir algumas recomendações específicas de especial importância.

### Deficiência Intelectual (DI)

24. O professor deve obter junto aos pais do aluno com DI informações fundamentais para a elaboração e implantação de um Plano de Desenvolvimento Individual. Estas informações, devem incluir interesses, preferências, habilidades e limitações em casa e na vida social, porque podem ser decisivas para o sucesso das intervenções de inclusão escolar.

25. Educar alunos com DI requer esforço consciente do professor na comunicação, dada a limitação do vocabulário e as dificuldades de linguagem expressiva e receptiva que podem apresentar. Um vocabulário acessível e explicações objetivas previnem interpretações equivocadas e facilitam a compreensão geral e específica da criança.

26. Educar alunos com DI requer "paciência" para enfrentar os desafios educacionais. A repetição de explicações e correção de comportamentos inadequados é quase sempre necessária. Uma forma de tornar eficaz a repetição é aliar à instrução verbal o uso de recursos visuais e auditivos.

27. As atividades em sala de aula e tarefas de casa do aluno com DI devem atender aos seguintes princípios:

- A instrução passo a passo é muito importante para o aluno com DI, dividida cada nova tarefa em pequenos passos, ajudando a identificá-los e corrigir atitudes de demonstração. A seguir, deixe-o tentar, por sua conta, cada passo e todos os passos na sequência, escreva e confira até que alcance autonomia.
- O uso de relógio, calculadora e quadros referências com rotinas, alfabeto e números, por exemplo, podem auxiliar a organização (temporal e espacial) e memória (releitura e evocação).
- Os trabalhos em sala de aula em duplas ou grupos são muito bem-vindos, como também atividades como atelies, oficinas, música e teatro (dramatização).
- O professor deve estimular o uso de diferentes recursos para a leitura e escrita como computador, letras móveis, lápis adaptados, jogos, etc.
- O uso de *Crisânto*, material dourado, blocos lógicos, ábacos, dados, jogos e calculadoras pode auxiliar bastante no ensino da Matemática.
- Ensinar ao aluno com DI como corrigir ele próprio suas atividades.

28. O professor deve dar devolutiva (*feedback*) imediata permitindo que o aluno interprete rapidamente a adequação de suas respostas, perguntas ou comportamentos às informações transmitidas.

29. Na transmissão do conhecimento, o professor do aluno com DI deve ser o mais concreto possível, evitando abstrações. Alunos com DI aprendem melhor quando a instrução é objetiva e concreta. O uso de recursos audiovisuais e experiências práticas complementares, bem como a criação de elos entre os novos conhecimentos e os previamente adquiridos, são de grande utilidade nesse contexto.

30. O professor deve sempre priorizar estratégias que permitam ao aluno com DI desenvolver habilidades adaptativas fundamentais para sua autonomia e vida diária como: cuidados com a saúde, segurança e higiene pessoal, conceitos básicos de cálculo, leitura, uso do dinheiro e habilidades sociais e profissionais.

31. Alunos com DI muitas vezes apresentam habilidades sociais limitadas, o que pode tornar difícil sua integração e interação adequada com seus pares e seu envolvimento nas atividades sociais em curso na escola. Com frequência podem ser alvo de *bullying* o que de forma alguma pode ser tolerado. O professor e a comunidade escolar desempenham papel definitivo na inclusão social desses alunos.

### Deficiência Auditiva

32. Prover educação bilíngue Libras-Português em escolas bilíngues para alunos surdos desde a Educação Infantil até o 1º ciclo do Ensino Fundamental para desenvolver competências linguísticas, metalinguísticas e cognitivas, de modo a permitir a aquisição do Português escrito e, com isso, todo o conteúdo escolar.

33. Capacitar os professores do atendimento educacional especializado e promover o ensino-aprendizagem em Libras, de modo a auxiliar o aluno surdo a aprender o conteúdo escolar.

34. Assegurar que a escola inclusiva valorize e promova o idioma materno do aluno surdo, Libras, como meio de comunicação e como veículo de educação e de ensino-aprendizagem.

35. Equipar as bibliotecas escolares e as salas de atendimento educacional especializado de escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental com materiais didáticos e pedagógicos em Libras, incluindo dicionários e enciclopédias que possibilitem a assimilação do conteúdo escolar em Libras-Português.

36. Na escola inclusiva, sempre que nela estudar algum aluno surdo, empregar ações visando promover a difusão do conhecimento de Libras entre os membros da comunidade escolar ouvinte como meio de promover a inclusão educacional e social desse aluno.

### Deficiência Visual

37. O professor de Língua Portuguesa ou Estrangeira, com cuja sala há alunos deficientes visuais deve lembrar que:

- O aluno com deficiência visual deve receber com antecedência, escrito em Braille, o vocabulário que irá ser dado na aula.
- Os vocabulários apresentados em classe devem ser soletrados;
- O aluno deve ser incentivado a soletrar as palavras, cujas grafias sejam significativamente mais difíceis.
- Os desenhos, esquemas, as figuras, gravuras e demais imagens (inclusive as mostradas em vídeo) devem ser apresentadas antecipadamente ao aluno, devendo ainda, serem descritas em Português.
- A audiodescrição deve ser acompanhada da exploração tátil da figura ou do desenho sempre que isso for possível.

- As anotações de sala, feitas pelo aluno devem ser revistas/corrigidas imediatamente para evitar os "erros" de ortografia decorrentes da diferença entre a pronúncia da língua portuguesa ou estrangeira e sua grafia.
- A matéria escrita no quadro deve ser fornecida ao aluno, preferivelmente em Braille, antes da aula, ou depois dela em situações excepcionais.
- O professor deve oferecer momentos educacionais suplementares ao aluno com deficiência, em horário que não o retire da sala de aula. As aulas ou momentos suplementares com o aluno com deficiência são importantes para preparação das aulas e exploração do material a ser usado pelo professor e demais alunos. No entanto, esses momentos suplementares não podem retirar o aluno do momento pedagógico da classe.

- O professor de Português ou de Língua Estrangeira deve lembrar-se de que em situação de teste as perguntas que implicam recorrer aos textos para ilustrar as respostas devem ser comedidas, pois isto requer do aluno com deficiência muito tempo, o que os pode pôr em desvantagem.

38. O professor de História e Geografia, em cuja sala há deficientes visuais, deve lembrar que:

- Mapas, gráficos e esquemas devem ser elevados em relevo e acompanhados de perguntas que possam ser respondidas sem o auxílio da visão.
- Textos mais curtos e diretos são mais acessíveis e devem ser apresentados em Braille ou oralmente.
- Dons ou mais textos menores são melhores que um texto longo e/ou cheio de figuras.
- Por vezes, perguntas e testes devem ser adaptados. O aluno se beneficiará de perguntas que permitam a oferta de resposta direta e não requeram recurso de produção de mapas, tabelas, gráficos e demais figuras em relevo, uma vez que tais produções exigem maior tempo e prática (nem sempre disponíveis ao aluno, em momento de avaliação, teste ou similares).
- É aconselhável reduzir o número de questões em testes ou dar no delineado mais tempo para resposta. As perguntas, orais ou escritas, podem ser feitas durante as aulas. Não se trata de fazer testes mais fáceis ou com menor qualidade, porém, contemplar a necessidade educacional do aluno com deficiência ou com dificuldade de aprendizagem.

39. O professor de Ciências, Física e Química, em cuja sala há deficientes visuais, deve lembrar que:

- Exploração de esquemas/gráficos e manuseio de materiais devem ser feitos junto com o aluno, se possível antecipadamente.
- Nas aulas experimentais em que a observação depende exclusivamente da visão, não podendo ser substituída pelas vias sensoriais tátil, auditiva, olfativa

ou gustativa, as informações devem ser descritas ao aluno de maneira oral pelo professor, por auxiliar do laboratório ou colega de sala.

- Na exibição de recursos visuais, o professor deve oferecer audiodescrição através de outro aluno, de modo que ambos aprendam juntos. Por exemplo, o professor pode recorrer a um aluno que talvez não visse, puxar muita atenção no filme, caso não tivesse colaborando com o colega com deficiência visual.
- Os gráficos, mapas, tabelas, etc., quando grandes, devem ser oferecidos em partes, em Braille ou apenas em relevo. O tato faz uma leitura sequencial da informação, assim, muitas informações em um pequeno espaço, ou mesmo poucas em um espaço muito grande, dificultam a aquisição e/ou processamento das informações, prejudicando a compreensão desses recursos e demais informações bidimensionais.

- No laboratório ou em qualquer outra situação em que se puder proporcionar a experiência concreta ao aluno, isso deverá ser feito, tanto permitindo que ele faça a experiência diretamente, como colaborando com ela indiretamente, por exemplo, anotando os dados observados pelos colegas etc. A observação, a experimentação e a exploração do concreto, do tridimensional e do palpável são muito importantes para todos os alunos. Garanti-los ao aluno com deficiência contribuirá com sua participação plena no cotidiano da escola, em todas as atividades e lugares, tendo como consequência sua verdadeira inclusão escolar.

40. O professor de Matemática, em cuja sala há deficientes visuais, deve lembrar que:

- Os exercícios escritos no quadro devem ser lidos em voz alta.
- Um único exercício bem executado, pelo aluno do princípio ao fim e devidamente corrigido pelo professor é mais produtivo que muitos exercícios mal executados e sem correção.
- Deve-se oferecer esquemas e/ou exercícios menos densos e mais significativos.
- Deve-se ajudar o aluno a treinar cálculo mental e recorrer a ele para a solução dos problemas.
- Deve-se favorecer ao aluno a leitura em voz alta dos exercícios que resolveu.
- Cálculos mais difíceis, que envolvam contas longas, devem ser oferecidos ao aluno apenas quando já estiver resolvendo com desenvoltura as operações menores e menos complexas.
- O professor deve ter disponível em classe, o código Braille para Matemática de forma a ajudar o aluno quando não souber um sinal, um símbolo novo, ou ainda, para que o aluno recobre um código já aprendido.
- O material concreto, tridimensional, palpável, deve estar à mão do professor de modo a poder ser-

vir-se dele quando a explicação ou compreensão da matéria assim exigir.

41. O professor de Educação Artística, em cuja sala há deficientes visuais, deve lembrar que:

- Os alunos com deficiência visual podem fazer muitas das coisas que se faz com a visão, valendo-se do tato e dos demais sentidos, embora nenhum deles, ou eles em conjunto, substituam a visão.
- Os alunos cegos não podem ver cores, todavia é importante que as cores sejam ensinadas, por exemplo, falando de suas variações de tonalidade, azul claro, verde escuro, onde aparecerem, na maçã vermelha, no cabelo amarelado do anghinho; que elas se combinam quando juntas, por exemplo, na blusa e na sandália rosa da anghinha.
- Os alunos terão grande proveito ao usarem diferentes materiais, com diferentes texturas, que permitam diferentes temperaturas, que provoquem diferentes odores; esses materiais devem fazer parte dos trabalhos de todos os alunos.

- O trabalho que não for possível fazer sem a visão, deverá contemplar o aluno cego, por exemplo, permitindo com que ele participe de fases do trabalho, corando, dobrando, colando ou dando ideias.
- Todos se beneficiarão quanto mais o professor proporcionar o trabalho em grupo, o trabalho participativo na sala.
- O desenho e o desenhos devem fazer parte do ensino do aluno com deficiência, com prioridade para as orientações de como representar as coisas na maneira como são vistas, na perspectiva, de frente, atrás, etc.
- Colagens e outras técnicas devem ser ensinadas, cuidando para que o aluno cego possa oferecer ao seu trabalho, a mesma beleza visual que ofereceria com a técnica tátil. A beleza e a estética visual precisam ser ensinadas e estarão presentes nas produções dos alunos para que sejam apreciadas, também nesse particular.
- Elégios e simlhares sempre são positivos para a criança, porém, o excesso de elogios quando o trabalho merece maior cuidado poderá ser danoso, uma vez que o aluno pode, de fato, achar que o que fez já está bom, não buscando aprimorar-se. Não se trata de fazer do aluno um artista, mas se for essa sua habilidade, ajudá-lo a tirar o máximo dela.
- Para a produção dos trabalhos escolares, o aluno deve receber informações que, por vezes, já estão disponíveis para as pessoas que enxergam. A observação e a exploração de objetos, animais, flores, ambientes reais, concretos e/ou sua descrição devem compor a educação artística e visual do aluno com deficiência.

42. O professor de Educação Física, em cuja sala há deficientes visuais, deve lembrar que:



- Os alunos com deficiência visual devem ter a oportunidade de participar de todas as atividades propostas para a classe.
- Quando uma atividade requerer a visão e não puder ser adaptada ou substituída por outra, deve-se proporcionar ao aluno que participe dessa atividade junto com seu colega ou colegas.
- As atividades propostas devem estar em consonância com o objetivo educacional do professor, assim deve avaliar quais atividades cumprem esses objetivos.
- A competição, muitas vezes promovida nas atividades em Educação Física deve ser substituída pela cooperação, participação, colaboração de cada um para o bem-estar e a aprendizagem de todos.
- As atividades que exigem deslocamento em maior velocidade devem ser praticadas em ambientes propícios e esses devem ser apresentados e explorados pelo aluno com deficiência antes da aula.
- O professor deve valer-se de seu próprio corpo ou do corpo do aluno, para mostrar os movimentos necessários ao cumprimento do exercício proposto.
- O professor deve proporcionar ao aluno o máximo de liberdade e possibilidade de exploração do espaço físico da quadra de esportes e dos demais ambientes da escola.
- O aluno deve ser incentivado a deslocar-se por todos os espaços da escola, com ou sem bengala (preferencialmente com esta).
- Cada aluno deve ter a oportunidade de trabalhar com o outro, descobrindo suas potencialidades, limitações e habilidades.

### Deficiência Motora

43. Alunos cadeirantes necessitam de transporte adequado para seu deslocamento casa-escola-casa.

44. As seguintes modificações nos recursos físicos dos prédios escolares facilitam a acessibilidade do aluno com deficiência motora:

- Colocação de pequenos degraus inclinados ou rampas.
- Colocação de corrimãos próximos à Jôura, bebedouros e assentos dos banheiros.
- Remoção de cantoras e outros móveis para a livre passagem de cadeira de rodas, facilitando também a locomoção de alunos com muletas.
- Adaptações do mobiliário de forma a promover maior conforto aos alunos que usam lipôia, órteses e/ou próteses.
- Colocação de tapetes antiderrapantes em áreas escorregadias, portas largas e mobiliário com cantos arredondados.

**GRUPO 02: Educação de Surdos**

Após a leitura do texto: **A educação de Surdos e as práticas bilíngues**, tratar e responder as seguintes questões:

- 1) Você acha importante a valorização dos conhecimentos que o aluno já possui quando chega à escola (conceitos espontâneos ou cotidianos) para o trabalho com os novos conhecimentos (conceitos científicos) pelos quais ele passará? Por quê?
- 2) No caso de uma criança surda, você acha que, fora da escola, ela passa por todas as experiências que uma criança ouvinte geralmente vivencia? Comente a respeito.
- 3) Sendo assim, como você acha que a escola pode intervir pedagogicamente, para que o estudante surdo consiga se apropriar dos conceitos científicos? Argumente.
- 4) Você acha que o surdo pode acompanhar o conteúdo científico trabalhado em sala de aula por meio do intérprete de Libras somente? Comente a respeito.

**TEXTO:**

**A educação de  
Surdos e as  
práticas  
bilíngues**

---

## A educação de Surdos e as práticas bilíngues

A presença de duas línguas no mesmo ambiente não assegura uma educação bilíngue de fato. Em uma proposta bilíngue, ambas línguas devem ser vistas como de igual importância e devem ser utilizadas de maneira que uma auxilie no desenvolvimento da outra. Para que um aluno surdo produza um texto escrito, precisa conseguir produzi-lo também em língua de sinais, pois não é possível escrever sobre o que não se consegue expressar. Os vocabulários escritos devem também ser trabalhados em língua de sinais e vice e versa.

A língua portuguesa é muito importante, pois é a língua presente nos mais diferentes espaços da sociedade, no entanto a língua de sinais “é fundamental para os processos de desenvolvimento da linguagem e aprendizagem da criança surda, pois é por meio desta que ela vai ter acesso ao conhecimento [...]” (SANTOS e GURGEL, 2009, p.53). O aprendizado do português para os surdos, no entanto, não acontece com a mesma facilidade com que acontece para os ouvintes, pois eles não possuem o apoio auditivo para a escrita. Ou seja, a escrita do português é baseada (mesmo que não seja fiel) na fonética das palavras e isto não é acessível ao surdo.

Isto significa que é preciso partir do todo (da palavra do texto) e não das partes (sílabas e letras) quando se trabalha a alfabetização de surdos. Uma questão crucial é que os alunos precisam ter desejo de aprender a ler e escrever, para que valha a pena a luta pelo aprendizado, isso vale tanto para surdos quanto para ouvintes, uma vez que o processo da alfabetização não é nem um pouco simples.

Assim, momentos de contação de histórias em Libras, com livros interessantes que instiguem o desejo de leitura, trabalho com textos úteis para os alunos, como diários, cartas, reportagens, ou o que mais os alunos trouxeram como interesse são formas possíveis de começar um trabalho. É preciso que os alunos compreendam as funções da leitura e da escrita, que se percebam neste mundo letrado, e que as práticas em sala de aula os auxiliem a compreender melhor o que há ao seu redor.

A leitura e a escrita podem ser estimuladas pelo prazer de ler, e neste caso é importante que os alunos entrem em contato com materiais lúdicos, textos agradáveis que estimulem o desejo de saber mais. Um professor que goste de ler e que saiba escolher o tipo de literatura certa para sua turma é uma peça fundamental nesse processo. Momentos de leitura livre, visita à biblioteca, na qual o professor também seja um modelo, escolhendo livros para si, rodas de leitura ou de apresentação de livros podem ser momentos interessantes que estimularão não somente a vontade de ler, mas a expressão sinalizada dos alunos. A leitura também pode ser estimulada pela necessidade, e para isso é indispensável que se criem situações adequadas a isso.

Produção de bilhetes, cartas, leituras de revistas, jornais, pesquisas na internet, enfim, são várias as formas de mostrar aos alunos que a leitura e a escrita são imprescindíveis no mundo letrado em que vivemos.

Para que isto aconteça, é relevante que o aluno possa participar ativamente das aulas, o que nem sempre é possível se o aluno é o único surdo em sala de aula e sua comunicação é estritamente dependente de um intérprete. Ao menos nas séries iniciais, acreditamos ser de extrema importância a possibilidade de o aluno fazer trocas diretamente com o professor e colegas, e que esse diálogo seja rico, estimulando o vocabulário sinalizado do aluno que servirá de base para o aprendizado da escrita.

Outro ponto importante é que as crianças surdas possam se reconhecer na literatura, assim como é importante que outras minorias sejam trabalhadas em sala de aula. Por anos os livros mostraram quase que em totalidade apenas personagens brancos, ouvintes, heterossexuais, é importante apresentar também através da literatura a diversidade que existe na escola, mas que muitas vezes é oculta por um discurso hegemônico que apresenta todos como iguais. Hoje em dia, com políticas de inclusão e de valorização da diversidade, houve um aumento significativo de produções que trazem como personagens principais aqueles que antes eram ocultados.

Cabe ao professor ter acesso a essa literatura e ver se o conteúdo é interessante, se a forma que o surdo é apresentado é algo positivo ao aluno que receberá essa informação.

Produzir uma aula bilíngue é muito mais do que apenas colocar duas línguas no mesmo espaço. Não há uma metodologia pronta para o ensino, e isso cabe ao ensino de surdos e ouvintes. A metodologia deve ser construída a partir do olhar atento do professor, aberto a desconstruir certezas, remodelar práticas, e na busca incessante de novas formações, novos modos de agir, na produção de estratégias novas a cada situação.

Essas orientações apresentadas até aqui devem ser seguidas também no Atendimento Educacional Especializado, considerando-se ainda dois aspectos muito importantes: deve haver um horário de atendimento específico para o ensino de português e outro para o ensino da Libras; o atendimento de português NÃO se caracteriza como reforço escolar.

O AEE se caracteriza como um importante espaço de aprendizagem do surdo, pois uma maior proximidade entre o professor e o aluno possibilita ao professor identificar com mais precisão as necessidades desse aluno. Desta forma, o professor pode elaborar estratégias que auxiliarão o aluno a desenvolver suas habilidades de leitura, de escrita, de compreensão de texto, de contexto, enfim aspectos cognitivos e não conteúdos específicos trabalhados em sala de aula. Vale ressaltar novamente: AEE não é reforço escolar!

### **Ensino de Português como segunda língua**

- O ensino do Português terá foco na escrita e será mediado em Libras.
- O objetivo é aprofundar estudos relativos à estrutura e processos de aquisição do Português.
- Com esses estudos, pretende-se:
  - promover a comunicação e educação da pessoa surda;
  - auxiliar o professor de sala, com a confecção de materiais e orientações metodológicas.

É importante observar que:

- deve haver um momento específico para o ensino do Português;
- os atendimentos não se caracterizam como reforço escolar;
- leitura e escrita exigem habilidades diferentes do aluno;
- é preciso trabalhar as relações entre as palavras e os esquemas básicos dos textos;
- Para o aluno surdo, o português será uma segunda língua, portanto para ensiná-la deve-se partir da língua materna dele (LIBRAS);

- nas produções textuais, é importante considerar mais a coerência do que a coesão;
- É importante também o trabalho com a tradução.

### **Quanto à avaliação do aluno surdo**

Dois aspectos devem ser considerados:

- o conhecimento sobre o tema, que pode ser averiguado em LIBRAS
- a capacidade de expressar esse conhecimento em Português, por meio da escrita.

Aspectos a considerar:

O ensino do português pressupõe a aquisição da língua de sinais brasileira "a" língua da criança surda.

A língua de sinais apresenta um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem do português. Processo paralelo de aquisição e aprendizagem em que cada língua apresenta seus papéis e valores sociais representados.

### **Ensino da LIBRAS**

A língua de sinais é uma língua espacial-visual e existem muitas formas criativas de explorá-la. Este trabalho deve ser feito preferencialmente pelo Instrutor de LIBRAS.

Aspectos linguísticos a serem trabalhados:

- Configuração de mãos
- Ponto de Articulação
- Movimento
- Orientação/direcionalidade
- Expressão facial/corporal
- Classificadores

Estes são alguns dos objetivos a serem trabalhados pelo Instrutor de LIBRAS:

- desenvolver o uso de estratégias específicas para resolução de problemas;
- exercitar o uso de jogos de inferência;
- trabalhar com associações;
- desenvolver as habilidades de discriminação visual;
- explorar a comunicação espontânea;
- ampliar constantemente vocabulário;
- oferecer constantemente literatura impressa na escrita em sinais;
- envolver a criança no processo de alfabetização como autora do próprio processo.

“Os alunos surdos precisam tornar-se leitores na língua de sinais para se tornarem leitores na língua portuguesa”.

## **Profissionais que atuam na Educação de Surdos**

- Instrutor de Libras
- Professor Bilíngue (Atendimento em classe)
- Professor Intérprete

### **Atribuições do Instrutor de Libras:**

- Trabalhar com o ensino da Libras no atendimento educacional especializado.
- Ministrando cursos de Libras para a comunidade escolar, com o objetivo de promover a inclusão do(s) aluno(s) surdo(s) no contexto da escola.
- Organizar e ministrar cursos de Libras para a comunidade.
- Organizar o planejamento de suas atividades do atendimento educacional especializado em conjunto com o professor deste serviço. As demais atividades de seu planejamento devem ser realizadas na Gerência Regional de Educação - GERED.
- Avaliar, com a participação do professor do AEE, o nível linguístico dos alunos que ingressam no atendimento.

### **Atribuições do Professor Bilíngue:**

- Tomar conhecimento antecipado do planejamento do(s) professor(es) regente(s), para organizar e ou propor adequações curriculares e procedimentos metodológicos diferenciados para as atividades pedagógicas planejadas pelo(s) professor(es) regente(s).
- Trabalhar com o aluno os conteúdos curriculares das diversas disciplinas, por meio da Libras e da Língua Portuguesa na modalidade escrita.
- Participar do conselho de classe.
- Participar com o(s) professor(es) regente(s) das orientações (assessorias) prestadas pelo professor do atendimento educacional especializado e pelos profissionais que atuam no atendimento especializado de caráter reabilitatório e ou habilitatório.
- Cumprir a carga horária de trabalho, permanecendo e participando em sala de aula, mesmo na eventual ausência do aluno.
- Participar de capacitações na área de educação.

§ 1º O Professor Intérprete da Libras não pode ser responsável por ministrar aulas na falta do(s) professor(es) regente(s).

§ 2º O Professor Intérprete da Libras não pode assumir ou ser designado para outra função na escola que não seja aquela para a qual foi contratado, mesmo na eventual ausência do aluno(s) surdo(s).

§ 3º O(s) aluno(s) surdo(s) não deve ser dispensado na eventual ausência do Professor Intérprete da Libras, devendo a escola se organizar para melhor atender as necessidades específicas desse(s) aluno(s).

#### **Atribuições do guia-intérprete:**

- Interpretar o professor regente e o próprio aluno surdocego.
- Tomar conhecimento antecipado do planejamento do(s) professor(es) regente(s), para organizar a interpretação.
- Contribuir, em função de seu conhecimento específico, com o planejamento do(s) professor(es) regente(s).
- Propor adequações curriculares e procedimentos metodológicos diferenciados para as atividades pedagógicas planejadas pelo(s) professor(es) regente(s).
- Participar do conselho de classe.
- Participar com o(s) professor(es) regente(s) das orientações (assessorias) prestadas pelo professor do atendimento educacional especializado e pelos profissionais que atuam no atendimento especializado de caráter reabilitatório e ou habilitatório.
- Cumprir a carga horária de trabalho, permanecendo e participando em sala de aula, mesmo na eventual ausência do aluno.
- Participar de capacitações na área de educação.
- Auxiliar o(s) professor(es) regente(s) em todas as disciplinas e nas atividades extraclasse promovidas pela escola.
- Participar da elaboração e avaliação do Projeto Político Pedagógico da escola.
- Elaborar e inserir o relatório pedagógico descritivo do aluno no devido campo do "Professor On-line".

§ 1º O Guia Intérprete não pode ser responsável por ministrar aulas na falta do(s) professor(es) regente(s).

§ 2º O Guia Intérprete não pode assumir ou ser designado para outra função na escola que não seja aquela para a qual foi contratado, mesmo na eventual ausência do aluno surdocego.

§ 3º O aluno surdocego não deve ser dispensado na eventual ausência do Guia Intérprete, devendo a escola se organizar para melhor atender as necessidades específicas desse aluno.



## ALGUNS ASPECTOS A SEREM CONSIDERADOS NA AVALIAÇÃO DO ALUNO SURDO

A avaliação no processo ensino e aprendizagem é um ponto crucial para professores e alunos. De acordo com Pires (2011), a avaliação envolve os aspectos abaixo relacionados:

- está diretamente ligada aos objetivos e à metodologia utilizada durante o processo de ensino-aprendizagem;
- deve ser contínua, diversificada, não limitada a apenas um instrumento;
- deve ser considerada como uma atividade natural da sala de aula;
- precisa ser vista como mais um momento de oportunizar aprendizagem, reflexiva, pensante;
- deve instigar a curiosidade e interesse dos alunos.

## AVALIAÇÃO NO ENSINO DE PORTUGUÊS PARA SURDOS

O decreto 5626/2005 considera que o aluno com surdez tem direito a uma avaliação diferenciada:

VI – adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade linguística manifestadas no aspecto formal da Língua Portuguesa;

VII – desenvolver e adotar mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras, desde que devidamente registrados em vídeos ou em outros meios eletrônicos e tecnológicos;

§ 3º. As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar atendimento educacional especializado aos alunos surdos ou com deficiência auditiva.

Pires (2011) destaca que, segundo o decreto 5626/2005,

- O aluno surdo deve ter uma avaliação diferenciada dos ouvintes, caso esteja em contexto inclusivo;
- Seu conhecimento em LP deve ser considerado como uma L2 e, avaliado como tal;
- Seus conhecimentos devem ser avaliados também em Libras, visto que nesta língua ele possuirá mais fluência e será a língua através da qual ele foi instruído em sala de aula.

Além disso, “Na avaliação da produção escrita do educando Surdo nas diversas áreas de conhecimento, é importante considerar mais a coerência do que a coesão na estruturação do discurso, uma vez que a produção escrita do educando surdo reflete o estágio de interlíngua em que este se encontra.” (SANTA CATARINA, 2009, p. 32)

**GRUPO 03: Deficiência Física****QUESTÕES SOBRE ALUNOS QUE APRESENTAM DEFICIÊNCIA FÍSICA**

- 1) Com base na seguinte exposição, discuta com seus pares e responda:

No contexto da deficiência física encontramos os quadros de encefalopatia crônica não progressiva que são mais comumente conhecidos como paralisia cerebral (PC). Estes são quadros que apresentam uma lesão no cérebro, em uma ou mais partes, oriunda, muitas vezes, pela falta de oxigenação das células cerebrais. Muitas pessoas que apresentam PC possuem dificuldades de comunicação e dependendo da região cerebral afetada, apresentarão diferenciadas manifestações em seus organismos. As dificuldades de comunicação podem ser interpretadas como atraso cognitivo?

- 2) Para você: quais aspectos devem estar presentes nas práticas avaliativas para que possam contemplar o processo de ensino aprendizagem do aluno com deficiência física e todos os demais, que apresentam ou não deficiência?
- 3) Qual o comparativo e quais produções deverão ser utilizados nos processos de avaliação dos alunos?

**QUESTÕES SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA:**

1. Qual o objetivo da avaliação na Educação Física escolar?
2. Há diferenças entre os objetivos para avaliação na Educação Física dos alunos com e sem deficiência no ambiente escolar?
3. A avaliação nas aulas de Educação Física são condizentes com os objetivos planejados para cada aluno, seja ele com e sem deficiência?
4. Quais aspectos podem ser considerados para compor a avaliação na Educação Física para os alunos com e sem deficiência no ambiente escolar?

**TEXTO**

**DEFICIÊNCIA**

**FÍSICA**

---

## DEFICIÊNCIA FÍSICA

26

O presente texto extraído da cartilha do SEESP / SEED / MEC, intitulada: Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado, embora direcionada ao “AEE” oferece conhecimentos importantes aos professores regentes de classes sobre o aluno com deficiência na sala de aula e nos diversos contextos escolares.

O Capítulo I - Conhecendo o Aluno com Deficiência Física dessa Cartilha, cita a terminologia adotada no Decreto nº 3.298 de 1999, para identificação da deficiência física:

A deficiência física se refere ao comprometimento do aparelho locomotor que compreende o sistema Osteoarticular, o Sistema Muscular e o Sistema Nervoso. As doenças ou lesões que afetam quaisquer desses sistemas, isoladamente ou em conjunto, podem produzir grandes limitações físicas de grau e gravidades variáveis, segundo os segmentos corporais afetados e o tipo de lesão ocorrida. (BRASIL, 2006, p. 28)

De acordo com o acima exposto, alunos com deficiência física poderão apresentar diferentes diagnósticos. Nesse sentido, para que o professor possa compreender as especificidades que o aluno com deficiência física apresenta, faz-se necessário buscar informações acerca dos “[...] quadros progressivos ou estáveis, alterações ou não da sensibilidade tátil, térmica ou dolorosa; [...] outras complicações associadas [...] ou problemas de saúde que requerem cuidados e medicações (respiratórios, cardiovasculares, etc.).”

Portanto:

Deveremos distinguir lesões neurológicas não evolutivas, como a paralisia cerebral ou traumas medulares, de outros quadros progressivos como distrofias musculares ou tumores que agredem o Sistema Nervoso. Nos primeiros casos temos uma lesão de característica não evolutiva e as limitações do aluno tendem a diminuir a partir da introdução de recursos e estimulações específicas. Já no segundo caso, existe o aumento progressivo de incapacidades funcionais e os problemas de saúde associados poderão ser mais freqüentes. (BRASIL, 2007, p. 23)

Outro aspecto a ser considerado nos quadros clínicos das pessoas com deficiência está relacionado à concomitância de manifestação de “[...] associações com privações sensoriais (visuais ou auditivas), deficiência mental, autismo etc. e, por isso, o conhecimento destas outras áreas [...]” torna-se muito importante também. Trata-se de identificar se há outros tipos de deficiências e ou transtornos mentais associados à deficiência física para melhor entender e acolher o aluno no seu processo de ensino aprendizagem.

Existe uma associação freqüente entre a deficiência física e os problemas de comunicação, como nos caso de alunos com paralisia cerebral. A alteração do tônus muscular, nessas crianças, prejudicará também as funções fonoarticulatórias, onde a fala poderá se apresentar alterada ou ausente. O prejuízo na comunicação traz dificuldades na avaliação cognitiva dessa criança, que comumente é percebida como deficiente mental. (BRASIL, 2007, p. 23)

Resumidamente, na escolarização dos alunos com deficiência física faz-se necessário conhecer a diversidade e a complexidade dos diferentes modos de manifestação da deficiência física, além disso, é preciso averiguar se associada à deficiência física há presença de outra(s) manifestação(ões), por exemplo, outro tipo de deficiência e ou transtorno mental.

Após o (re)conhecimento do quadro clínico e funcional do aluno será possível escolher as adequações necessárias ao seu processo de ensino aprendizagem. Para a definição de estratégias de ensino adequadas ao desenvolvimento do potencial do aluno com deficiência física, as práticas avaliativas terão que ir ao encontro da melhor possibilidade de resposta do aluno. A qualidade de resposta do aluno com deficiência física está diretamente relacionada a capacidade dele responder ao solicitado de acordo com sua condição estrutural e funcional, isto é, dependerá das possibilidades que lhe serão oferecidas. Além disso, as práticas avaliativas deverão ser processuais, qualitativas e relacionadas diretamente aos objetivos de aprendizagens propostos.

Nesse sentido, é importante que o professor tenha um olhar qualificado para a valorização das aprendizagens formais adquiridas no contexto escolar para além do ler e escrever. É preciso proporcionar atividades avaliativas em que os avanços no aprender do aluno possam ser expressos de diferentes maneiras, utilizando-se de múltiplas linguagens.

Diferentes instrumentos e metodologias de avaliação devem ser planejados para permitir a visualização de todo o processo escolar. Igualmente, os diferentes momentos desse processo devem ser evidenciados de modo a permitir que no início do ano letivo o educador obtenha o entendimento acerca do nível de conhecimento que o aluno apresenta. A partir da verificação do desempenho acadêmico que o aluno apresenta no início do processo da etapa escolar é possível compreender qual o progresso ou percurso de desenvolvimento que o estudante apresentou no período.

O comparativo para avaliação do aluno deverá ser referente ao seu próprio desempenho, apoiando-se em uma variabilidade de produções individuais ou coletivas e de registros, que podem ser escritos, fotografias, filmagens, diários do aluno, entre outros. (BOCK, 2012, p. 85)

Para concluir essa breve apresentação acerca do aluno com deficiência física e da importância do olhar atento do professor regente de classe, demais professores e gestores escolares para que com base nas especificidades que o aluno apresenta pensem processos de ensino aprendizagem com estratégias direcionadas ao atendimento às necessidades educacionais que o estudante apresenta.

Loiva Lucia Herbert  
Coordenadora CENER/FCEE

#### REFERÊNCIAS

BRASIL: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Sala de Recursos Multifuncionais: espaços para o Atendimento Educacional Especializado. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Secretaria de Educação a Distância. Formação Continuada a Distância de professores para o Atendimento Educacional Especializado. Brasília: SEESP/ SEED/ MEC, 2007.

BOCK, Geisa L. K. Educação Inclusiva: Caderno Pedagógico. Geisa Letícia Kempfer Bock, Rose Clér Estivaleta Beche, Solange Cristina da Silva. 1ª edição. Florianópolis: DIOESC: UDESC/CEAD/UAB, 2012.

**GRUPO 04: Deficiência Intelectual, Transtorno do Espectro Autista/TEA e Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade/TDAH**

**PERGUNTAS RELATIVAS AO TEXTO – Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual (páginas 30 a 34)**

- 1- Como a escola deve proceder para favorecer o processo de aprendizagem do aluno com Deficiência Intelectual?
- 2- Como deve acontecer o processo de avaliação?
- 3- O que pode ser feito para diversificar os instrumentos avaliativos e assim contemplar de forma adequada o aluno com Deficiência Intelectual?

**APÓS A LEITURA DO TEXTO – CARACTERIZAÇÃO DA SÍNDROME AUTISTA. RESPONDAM ÀS PERGUNTAS ABAIXO:**

**1. Segundo o DSM-IV, o Autismo pode ser definido como:**

- a) Um transtorno que afeta o desenvolvimento nas áreas da linguagem, comunicação e inteligência.
- b) Um transtorno que compromete a interação social e a comunicação, e repertório restrito de atividades e interesses.
- c) Uma doença que afeta a linguagem, a comunicação e a interação social.
- d) Uma doença mental que traz prejuízos graves no desenvolvimento cognitivo.

**2. A Síndrome de Asperger, que está dentro do Transtorno do Espectro Autista, pode apresentar as seguintes características:**

- a) Prejuízo significativo na linguagem, com bom relacionamento social.
- b) Altas habilidades e superdotação, sendo que o autista com Síndrome de Asperger apresenta QI elevado.
- c) Falha na comunicação e interação social, porém com capacidades comunicativas mais desenvolvidas devido ao seu melhor nível de linguagem.
- d) Desenvolvimento perturbado, acompanhado de alucinações e falha na comunicação e interação social.

**3. Quanto aos aspectos cognitivos, são características dos indivíduos autistas:**

- a) Incapacidade cognitiva do âmbito da aprendizagem que impede a aquisição de habilidades acadêmicas.
- b) Boa capacidade imaginativa, demonstrada nas brincadeiras peculiares com os pares.
- c) Generalização das ações aprendidas para todas as situações de vida diária.
- d) Déficits no âmbito da aprendizagem, da formação de conceitos e da imaginação, além de rigidez peculiar de pensamento e comportamento.

**4. V/F – Assinale se a questão é verdadeira ou falsa:**

A capacidade de generalizar é uma grande dificuldade encontrada em crianças autistas, independente do seu nível. Elas até podem saber o que fazer e como agir em uma determinada situação, porém são incapazes de utilizar a sua experiência e de a adaptar quando uma situação nova aparece.

**5. Quanto aos aspectos sociais, são características dos indivíduos autistas:**

- a) Incapacidade de desenvolver relações interpessoais, interpretar sentimentos, perceber e distinguir humores.
- b) Capacidade de resolver relações interpessoais, mesmo apresentando baixo desenvolvimento cognitivo.
- c) Colocar-se no lugar do outro, preocupando-se em não magoá-lo física e psicologicamente, mesmo com sua dimensão emocional não estar muito desenvolvida.
- d) Falta de interação social devido à linguagem verbal não desenvolvida.

**6. V/F - Assinale se a questão é verdadeira ou falsa:**

Nem todos os indivíduos autistas apresentam problemas relacionados ao âmbito social. Em sua grande maioria, interagem e compreende as reações emocionais do outro, mas todos tem comportamento de resistência e mudança de rotina.

**7. Quanto aos aspectos sensoriais, são características dos indivíduos autistas:**

- a) Há existência de perturbações que imprimem alterações significativas nos aspectos sensoriais destes indivíduos.
- b) Alterações sensoriais somente auditivas, pois não atendem quando são chamados pelo nome.
- c) Pleno desenvolvimento das capacidades sensoriais: auditiva, visual, do paladar, do tato e do olfato.
- d) As alterações sensoriais afetam somente a área visual, por isso a facilidade em completar quebra-cabeça.

**8. V/F - Assinale se a questão é verdadeira ou falsa:**

Hipossensibilidade e hipersensibilidade à estímulos, podendo desencadear comportamentos agressivos.

**9. Quanto aos aspectos linguísticos, são características dos indivíduos autistas:**

- a) Presença de ecolalia em todos os indivíduos com Transtorno do Espectro Autista.
- b) Facilidade em aprender LIBRAS, quando não há linguagem verbal desenvolvida.
- c) Facilidade em iniciar e manter diálogo em todo autista verbal, inclusive com Síndrome de Asperger.
- d) Déficit no desenvolvimento da linguagem, uso da linguagem estereotipada e repetitiva e falta de função comunicativa.

**10. V/F - Assinale se a questão é verdadeira ou falsa:**

Atraso ou falha no desenvolvimento da linguagem, falhas nas respostas à comunicação dos outros, falha em iniciar ou manter diálogo, uso estereotipado e repetitivo da linguagem, uso idiossincrático de palavras e anormalidades prosódicas no discurso.

**APÓS A LEITURA DO TEXTO – TDAH - INTEGRANDO A EDUCAÇÃO E A SAÚDE – UMA VISÃO PSICOEDUCATIVA, É IMPORTANTE DESTACAR:**

1. O que é TDAH?
2. Quais as principais comorbidades e quais as implicações na vida de crianças com TDAH?

3. Como devem ser as intervenções feitas pelo professor em sala de aula?
4. Qual a forma que a família deve lidar com os prejuízos causados pelo TDAH?

# **TEXTO**

# **DEFICIÊNCIA**

# **INTELECTUAL**

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
DIRETORIA DE ORIENTAÇÃO TÉCNICA

## Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na Área da Deficiência Intelectual

2008

## A Escolarização e Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual

Como mencionado anteriormente, a escolarização de alunos com deficiência intelectual em ambientes comuns do ensino regular é uma experiência inovadora, uma vez que, até então, não temos registros que apontam o processo de educação destes alunos em situações comuns, na perspectiva inclusiva, durante todo o período do ensino fundamental. Vivemos, então, um novo tempo: o da inclusão escolar.

Este novo tempo traz consigo novos elementos teóricos e constitutivos da prática pedagógica. O princípio é o de possibilitar novas relações no interior das escolas, com o objetivo de criar comunidades mais acolhedoras e que percebam o valor da diversidade, principalmente num país multicultural como o Brasil e numa cidade como São Paulo, que convive com diferenças regionais profundas, as quais precisam ser valorizadas no cotidiano das ações pedagógicas.

Embora não possamos simplificar a deficiência intelectual como mais uma das tantas diversidades a serem contempladas na escola, é o momento de assumirmos as possibilidades educacionais frente a esta população, uma vez que, conforme discutido anteriormente, há uma nova percepção do próprio conceito de deficiência intelectual, sobre o conceito de aprendizagem e sobre suas possibilidades de inserção cultural.

Com base na Teoria Histórico Cultural podemos afirmar a determinação das relações sociais no processo de desenvolvimento. Esta referência nos obriga a superar uma visão biológica da deficiência intelectual e assumir uma postura radicalmente diferente: que o aprendizado escolar é um momento determinante para o desenvolvimento da criança, *"e é também uma poderosa força que direciona o desenvolvimento, determinando o destino de todo o seu desenvolvimento mental"* (VYGOTSKY, 1999, p.107)

A escola possui um papel único e insubstituível frente ao desenvolvimento daqueles com deficiência intelectual, assim somos desafiados a criar situações colaborativas de aprendizagem, valorizando os processos de mediação

e buscando intervir diretamente nas condições pedagógicas, propiciadoras do desenvolvimento. Como nos lembra De Carlo (2001, p.67): *"a cultura provoca uma re-elaboração da conduta natural da criança e um redirecionamento no curso do desenvolvimento humano, sob novas condições e sobre novos fundamentos"*.

Estamos diante da possibilidade de uma escola diferente que por ser dinâmica, colaborativa, determinante para o desenvolvimento, é capaz de inaugurar um novo espaço para aqueles com deficiência intelectual, que ao considerar suas especificidades, atua na direção de seu desenvolvimento pleno, mesmo que este possa ser, em alguns casos, substancialmente diferente da maioria dos alunos.

Parece-nos que a proposta de uma educação inclusiva pode caracterizar-se como uma nova possibilidade de re-organização dos elementos constituintes do cotidiano escolar, uma vez que, para tornar-se inclusiva e atender as diferenças de seus alunos, há de se pensar num novo projeto pedagógico: flexível, aberto e dinâmico. Projeto capaz de envolver toda a comunidade escolar e ousar na busca de novas relações educativas (OLIVEIRA, 2004).

É um repensar sobre o papel da escola e seus objetivos educacionais. Não se trata de negar os conhecimentos curriculares, ao contrário, é justamente favorecer ao aluno com deficiência intelectual o acesso ao conhecimento disponível historicamente como fator de emancipação humana, mas ao mesmo tempo, respeitar sua condição própria de aprendizagem, sem querer igualá-lo ao outro, ao contrário, cabe a escola encontrar formas de valorizar e considerar o "jeito" de ser e aprender de crianças e adolescentes com deficiência intelectual. Trata-se, justamente, como diz Padilha (2001, p.135) de *"vencer as barreiras de sua deficiência – expandir possibilidades, diminuir limites, encontrar saídas para estar no mundo, mais do que ser apenas uma pessoa do mundo"*.

Precisamos trilhar este caminho. Significar o espaço educativo e o conhecimento para possibilitar que se tornem, efetivamente, determinantes no processo de desenvolvimento de todos os alunos e, entre eles, os com deficiência intelectual. Para isto, é preciso que se instale uma prática pedagógica dinâmica, interativa e colaborativa. As atividades propostas pelo professor devem considerar a dimensão da prática social, do universo de significação de cada grupo escolar, para que a criança possa se identificar com o conhecimento e expandir sua relação com o mundo.

O professor deverá explorar todos os canais de conhecimento da criança, sua experiência com o mundo, suas formas de interação e suas maneiras particulares de aprender. O mesmo se dá em relação ao aluno com deficiência intelectual: conhecer sua forma peculiar de se relacionar com o mundo e com o conhecimento. O professor deve ser um observador, apoiado pela equipe pedagógica da escola que deve possibilitar recursos para melhor organização das condições em que se ensina.

Isto nos remete também ao processo de avaliação pedagógica. As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, consubstanciada na Resolução CNE/CP nº. 02/2001, enfatiza a importância da avaliação do processo de ensino e aprendizagem para a identificação das necessidades educacionais especiais. Assim, na área da deficiência intelectual este processo deve nos permitir *"conhecer as possibilidades e limitações da pessoa com deficiência mental para, com ela, captar os indícios, os sinais que nos dá sobre seu processo evolutivo e pelo qual ela se aproxima da resolução de suas dificuldades"* (PADILHA, 2001, p.177).

Nesta perspectiva, o processo de avaliação da aprendizagem deve ser um processo dinâmico que envolve a relação interpessoal que se estabelece entre professor e aluno; valoriza o processo de ensino e de aprendizagem, busca conhecer as estratégias de aprendizagem dos alunos e oferecer sugestões potencialmente úteis para o ensino.

A avaliação deve envolver todos os aspectos do processo de ensino e aprendizagem, ou seja, avalia-se o contexto da escola, a sala de aula, os recursos didáticos, o mobiliário, o projeto curricular, os objetos do conhecimento; os espaços físicos, os apoios pedagógicos, a metodologia de ensino, etc. e, além disto, as apreciações devem envolver todos os atores da escola, uma vez que todos são responsáveis pela aprendizagem e não apenas o professor (CARVALHO, 2003).

Cabe a escola a preocupação em adequar os diferentes instrumentos de avaliação para que possa permitir também a avaliação de alunos com deficiência intelectual, de modo a conhecer o que o aluno aprendeu, a analisar as variáveis implícitas no processo de ensino e aprendizagem. As estratégias de avaliação também deverão permitir avaliar as necessidades específicas dos alunos com deficiência intelectual e os apoios necessários para que possa se garantir a sua aprendizagem, com base nos objetivos educacionais, mesmo que com adequações. Para que isto ocorra, é preciso utilizar melhor o diálogo e as observações realizadas no cotidiano escolar.

A observação é o instrumento mais recomendado para a coleta de informação do contexto educacional escolar. O professor deve aprimorar seu olhar para o potencial do aluno, observar suas condições de aprendizagem, suas evoluções, seu desempenho escolar, sem que seja necessário criar situações artificiais de avaliação. Por isto que se tem valorizado a busca de indicadores de avaliação, que sinalizem objetivos a serem avaliados pelo professor no cotidiano das atividades e das tarefas escolares, na dinâmica da sala de aula.

Outra estratégia interessante de avaliação da aprendizagem é a análise da produção escolar dos alunos com deficiência intelectual: analisar seus cadernos, folhas de exercícios, desenhos, figuras, relatos orais, fotos e outros trabalhos realizados em sala de aula.

A equipe pedagógica e os professores devem construir seus próprios instrumentos. Alguns instrumentos que podem ser utilizados são: diários de classe, relatórios, fichas contendo indicadores, questionários, entrevistas, e tantos outros que possibilitem conhecer o potencial de aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual e diferenciar o desenvolvimento real do potencial, para agir em zonas de desenvolvimento ainda em construção.

Qualquer procedimento de avaliação deve envolver indicadores que facilitem a análise do contexto e permitam o acompanhamento dos progressos obtidos, os instrumentos devem contemplar a avaliação do aluno, do contexto escolar e familiar e devem, permanentemente, servir para identificar necessidades e tomar decisões.

O importante é que a equipe da escola compartilhe a análise dos dados avaliativos, relativizando-os com os fatores que interferem na aprendizagem escolar e, se necessário, complementar as informações com a participação de outros profissionais. É fundamental ter clareza que a avaliação é um processo contínuo e compartilhado pela equipe da escola, tendo características pedagógicas, ou seja, todos os dados devem ser favorecedores da intervenção educativa, da busca de formas alternativas para que o aluno com deficiência intelectual alcance o conhecimento, mesmo que de forma diferenciada dos outros alunos. Portanto, ocorre como parte integrante do processo de ensino e de aprendizagem, no cotidiano da prática pedagógica, no conjunto das atividades propostas pelo professor, sem que se faça necessário submeter a criança em momentos artificiais de avaliação.

No que se refere à promoção do aluno com deficiência intelectual, há de se considerar que suas aquisições seguirão um caminho qualitativamente

te diferente da criança comum, ou seja, a escola deve considerar seu jeito próprio de aprender e a particularidade de seu processo de apropriação do conhecimento, assim, sem desconsiderar a importância e a absoluta necessidade de investimento na aprendizagem dos conteúdos curriculares, também pelo aluno com deficiência intelectual, a escola deve lhe dirigir um olhar avaliativo específico, único e não comparativo com o seu grupo, mas, sim, com ele mesmo: o quanto foi possível avançar, quais os conhecimentos que foram apropriados, sua forma em lidar com a escrita, a leitura, o cálculo, o desenho, as representações, suas expressões e as inúmeras manifestações de conhecimento. Portanto, a decisão sobre sua promoção ou não, estará baseada em critérios específicos e nas propostas delineadas em sua Adequação Curricular Individual.

De Carlo (2001), com base em Vygotsky, aponta que a escola

*deve dirigir seus esforços à criação positiva de formas de trabalho que levem o sujeito a vencer as dificuldades criadas pela deficiência. [...] suas metas não devem ser distintas daquelas do ensino comum, já que no desenvolvimento de pessoas com deficiência atuam as mesmas leis gerais [...] Elas devem ser educadas com metas semelhantes às propostas para as pessoas ditas normais, relacionando-se estreitamente com sua comunidade para alcançar uma efetiva inserção cultural. (p. 77-78)*

Consideremos o seguinte caso: Luciano<sup>4</sup> é uma criança de 7 anos de idade, portador da Síndrome de Bourneville. A Síndrome de Bourneville também é conhecida com a denominação de Esclerose Tuberosa, é uma doença, de herança dominante, que se manifesta pela tríade clínica de crises convulsivas, retardo mental<sup>5</sup> e adenoma sebáceo. A descrição clínica aponta que a epilepsia, habitualmente generalizada, é freqüente (60% dos casos) e de difícil controle. O atraso mental está presente em mais de 50% dos casos, porém não é de todo raro encontrar relatos de pessoas com inteligência média e apenas convulsões e lesões cutâneas. Algumas características são variáveis e não é incomum a manifestação de autismo. No caso em estudo, os registros médicos e clínicos indicam uma criança com Síndrome de Esclerose Tuberosa, ocasionando um atraso no desenvolvimento neuropsicomotor, características de comportamento autístico e ausência de linguagem.

<sup>4</sup> Todos os nomes são fictícios, mas as histórias são reais.

<sup>5</sup> Aqui preservamos o termo médico utilizado na caracterização da Síndrome.

**TEXTO**  
**CARACTERIZAÇÃO**  
**DA SÍNDROME**  
**AUTISTA**

---

## CARACTERIZAÇÃO DA SÍNDROME AUTISTA

**Pedro Miguel Lopes de Sousa**  
**Isabel Margarida Silva Costa dos Santos**  
Enfermeiros nos Hospitais da Universidade de Coimbra.  
Mestrandos em Psicologia Pedagógica, na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação  
da Universidade de Coimbra, Portugal.

Contactos do autor:

Tel: (+351) 934618213  
[pierre\\_pedrosky@portugalmail.com](mailto:pierre_pedrosky@portugalmail.com)

---

### RESUMO

Em 1943, o Autismo viria a assumir um papel de relevo entre a comunidade científica com a publicação do trabalho de Kanner. Pelo contrário, a obra de Asperger, publicada em 1944, só muito depois se viria a tornar conhecida da população científica internacional, permanecendo ignorada durante vários anos.

Neste contexto, recentemente tem-se assistido a um incremento do interesse na síndrome de Asperger, apesar de ainda não existir consenso sobre o seu enquadramento. “Deverão o autismo e a síndrome de Asperger serem vistos como distintos e como categorias diagnósticas mutuamente exclusivas, ou deverá a síndrome de Asperger ser encarada como uma subcategoria do autismo?” (Frith, 1994, p. 2).

Neste artigo procurar-se-ão esclarecer estes conceitos e caracterizar sumariamente a Perturbação Autista e o Síndrome de Asperger quanto aos aspectos cognitivos, sociais, sensoriais e linguísticos.

**Palavras-chave:** Autismo, Asperger, Kanner, Definições, Manifestações

## INTRODUÇÃO

Desde os primórdios da existência humana que as comunidades parecem ter sido edificadas em torno dos indivíduos ditos normais, excluindo ou negligenciando todos aqueles que se afastavam da norma. Actualmente as atenções começam a centrar-se nesses indivíduos que, de alguma forma, não se inserem numa sociedade construída à margem de todos aqueles que apresentam necessidades especiais.

Neste âmbito, os indivíduos autistas, pelas suas especificidades e pelas perturbações no relacionamento social que possuem, requerem uma reflexão aprofundada, procurando trazer alguma luz e esclarecimento a este seu mundo, ainda muito sombrio e enigmático.

O autismo começou a ser descrito por Kanner em 1943, quando este psiquiatra americano começou a agrupar pela primeira vez um conjunto de comportamentos aparentemente característicos, que onze crianças que este seguia, manifestavam (Pereira, 1999). Ou seja, enumerou um conjunto de características que teoricamente podiam identificar as crianças com este tipo de distúrbio (Aarons & Gittens, 1992).

Apesar de o autismo ter sido relatado já em 1943, assistiu-se a uma ausência de estudos acerca deste tema nos vinte anos seguintes. Possivelmente, a razão prende-se com o facto de Kanner ter delineado o autismo como “(...) uma alteração puramente emocional, o que foi logo entusiasticamente aceite pelos autores psicanalíticos (...)” (Baron-Cohen, 1990, p. 408).

Acerca do termo “autistic”, Aarons e Gittens (1992) consideram que este causou alguma confusão no início, uma vez que foi previamente usado em conexão com o afastamento existente na fantasia que estava presente nos esquizofrénicos.

Foi no início dos anos 60, com a Medical Research Council's Developmental Psychology Unit, que tiveram início importantes estudos dos quais resultaram importantes contributos. Baron-Cohen (1990, pp. 409-410) salientou os seguintes aspectos: “Os sistemas perceptivos nos indivíduos com autismo não estão especificamente alterados sob qualquer forma.”; “Para um dado autista, a capacidade para realizar distinções conceptuais tende a relacionar-se com o seu grau de dificuldade de aprendizagem.”; “No entanto, os autistas independentemente do seu nível intelectual de funcionamento, parecem estar especificamente diminuídos em tarefas que requirem a compreensão do significado.”; “Finalmente, os autistas parecem processar as informações dum forma qualitativamente diferente dos indivíduos normais”.

Deste modo, só a partir desta data é que se verificou uma alteração no modo de compreender a natureza do autismo, quando os psicólogos passaram a considerá-lo como uma alteração de índole cognitiva. “Duas novas perspectivas levaram à consideração do autismo como uma desordem cognitiva. Em primeiro lugar, alguns estudos revelaram que as desordens da linguagem

por si só não poderiam ser responsáveis pelas alterações sociais encontradas no autismo, já que estes défices sensoriais não eram geralmente encontrados noutras crianças com dificuldades da linguagem. Em segundo lugar, uma série de estudos de Beat Hermelin e Neil O'Connor mostraram défices cognitivos específicos no autismo.” (Baron-Cohen, 1990, p. 409).

Para Marques (1993) o autismo é uma doença rara, manifestada uma vez em cada 1200 nascimentos. Contudo já atinge uma expressão considerável, tendo-se estimado que em 1997, em cada 500 indivíduos, um possuiria uma perturbação do espectro autista, pelo que aproximadamente 500.000 pessoas seriam atingidas por esta patologia só nos Estados Unidos da América. Por outro lado, a taxa de incidência parece ser quatro vezes superior no sexo masculino; contudo não parece haver qualquer associação conhecida com aspectos raciais, sociais, económicos ou culturais. No entanto, é possível que haja alguma associação genética com determinadas formas de autismo, sendo que teorias envolvendo a influência do comportamento dos pais e do meio familiar foram fortemente desacreditadas (Dunlap, Pierce & Kay, 1999).

Com este trabalho procurar-se-á proceder ao enquadramento teórico da síndrome autista, desmistificando alguns conceitos erróneos e descrevendo um pouco desta realidade que além de surpreendente, ainda se reveste de muitos enigmas.

Tendo por base estes objectivos, esquematizou-se o presente trabalho em quatro capítulos principais. Inicialmente, ir-se-á proceder à definição de conceitos, abordando de um modo geral noções como Perturbações do Espectro Autista e Síndrome Autista. Posteriormente, impõe-se uma reflexão mais aprofundada sobre as manifestações clínicas da síndrome autista, destacando-se as principais características observadas no domínio cognitivo, social, sensorial e linguístico, estabelecendo um contraponto com o Síndrome de Asperger. O trabalho termina com algumas notas finais, uma súmula de tudo o que foi referido.

## 1. DEFINIÇÃO DE CONCEITOS

O termo “autismo” é oriundo da palavra grega “autos” que significa “próprio” ou “de si mesmo”. Antes mesmo da publicação do trabalho de Kanner em 1943 (“Autistic Disturbances of Affective Contact”), muitas descrições do conceito de autismo tinham já sido anteriormente aceites como referências “a crianças invulgares, tais como Vítor, o rapaz selvagem de Aveyron, estudado por Itard” em 1801 (Marques, 1998, p. 13). Kuperstein e Missalglia (2005), citam ainda o facto de que o termo autista foi introduzido na literatura psiquiátrica em 1906 por Plouller e, só em 1911, começou a ser difundido por Bleuler quando procurava referir-se ao quadro de esquizofrenia (no que concerne à limitação das relações humanas e com o mundo externo).

É então a partir de 1943 que, com o impulso oferecido por Kanner, se começa a delimitação e o estudo científico do autismo. Na opinião de Marques (1998), Frith (1996), Pereira (1999) e

Falcão (1999) entre outros autores, pretendem evidenciar o esforço de Kanner para conferir ao autismo uma identidade diferenciada e diferenciadora das perturbações do desenvolvimento até ao momento descritas.

Para Aarons e Gittens (1992) o conjunto de características que definem os indivíduos autistas segundo a primeira descrição feita por Kanner em 1943, resumem-se por: incapacidade para desenvolver relações com os outros indivíduos, atraso na aquisição da linguagem, uso não-comunicativo da linguagem verbal (mesmo depois do seu desenvolvimento), ecolália, jogo repetitivo e estereotipado, manutenção do “*sameness*”, boa memória de repetição e aparência física normal. Mais tarde, Kanner reduziu este conjunto de características a dois aspectos principais, sendo estes a manutenção do “*sameness*” em crianças com rotinas repetitivas e isolamento extremo (Pereira, 1996, 1999).

Para Braunwald (1988, p. 882), “O autismo é uma síndrome representada por um distúrbio difuso do desenvolvimento da personalidade.”. Portanto, este autor defende que é caracterizado pela “(...) incapacidade da criança em desenvolver interações sociais normais ou uma linguagem comunicativa; são igualmente típicas a extrema obsessividade, preocupação, perseverança, resistência a mudanças e as acções estereotipadas”. Quanto à linguagem, é de opinião que “(...) quando chega a desenvolver-se, é caracterizada pela pobreza pragmática e semântica.”. Segundo esta perspectiva o autismo é considerado “um distúrbio do desenvolvimento cerebral, embora de etiologia incerta.”.

Com a evolução das pesquisas das pesquisas científicas, chegaram à conclusão que o autismo não é um distúrbio de contacto afectivo, mas sim um distúrbio do desenvolvimento, segundo Kuperstein e Missalglia (2005).

Em 1989, Frith resume o autismo como uma “deficiência mental específica, susceptível de ser classificada nas Perturbações Pervasivas do Desenvolvimento, que afecta qualitativamente as interações sociais recíprocas, a comunicação não-verbal e a verbal, a actividade imaginativa e se expressa através de um repertório restrito de actividades e interesses ” (Pereira, 1996, p. 27).

Estando assente a ideia de que o autismo é uma perturbação desenvolvimental que afecta a capacidade da pessoa comunicar, entender a linguagem, jogar e interagir com outros, constitui-se, assim, como uma síndrome comportamental por ser definida com base nos padrões de comportamento exibidos (Dunlap, Pierce & Kay, 1999). Estes autores esclarecem ainda que, o autismo não é uma doença, nem tão pouco é contagioso, não havendo indícios de que se adquira através do contacto com o meio.

Autores como Dunlap, Pierce e Kay (1999), consideram ainda que o autismo é uma disfunção neurológica que se presume surgir à nascença e que se manifesta antes dos três anos de idade. Apesar de se saber que o autismo afecta o funcionamento cerebral, continua por se conhecer a sua causa específica. De facto, a maioria dos autores defende uma etiologia multifactorial, sendo que cada uma dessas múltiplas causas pode manifestar-se em diferentes formas ou subtipos de autismo.

No entanto, o contributo de Kanner é reconhecido pela DSM-IV (A.P.A., 1996, p. 68) que refere que “A Perturbação Autista é algumas vezes referida como *autismo infantil precoce*, *autismo infantil*, *autismo de Kanner*.” Todavia esclarece que “As manifestações desta perturbação variam muito em função do nível de desenvolvimento e da idade cronológica do sujeito.”

A definição mais recente parece ser a da DSM-IV-TR de 2002 (Kuperstein & Missalglia, 2005, p. 1): “O Transtorno Autista consiste na presença de um desenvolvimento comprometido ou acentuadamente anormal da interação social e da comunicação e um repertório muito restrito de actividades e interesses. As manifestações do transtorno variam imensamente, dependendo do nível de desenvolvimento e da idade cronológica do indivíduo.”

Como ficou patente, desde Kanner surgiram significativas alterações ao nível da compreensão da psicopatologia subjacente ao síndrome autista. De modo resumido, Pereira (1996) faz alusão às grandes alterações que foram sendo introduzidas, estando portanto, na base das concepções mais modernas e actualizadas do autismo. Uma destas encontra-se relacionada com o facto de assumir o autismo como uma perturbação pervasiva do desenvolvimento, caracterizada por três grupos de comportamentos, com diversas expressões: disfunções sociais; perturbações na comunicação e no jogo imaginativo; interesses e actividades restritas e repetitivas. Quanto a estas manifestações comportamentais, passou a considerar-se que as mesmas devem de algum modo estar presentes desde o nascimento até aos 36 meses de idade, aproximadamente, persistindo e desenvolvendo-se de modos diferentes ao longo do tempo de vida, atendendo a que o autismo pode coexistir com a debilidade mental, mas é diferente dela.

Já em 1976, Wing terá referido que os indivíduos com autismo apresentam défices específicos em três áreas: imaginação, socialização e comunicação, o que ficou conhecido por “Tríade de Wing” (Frith, 1994, 1996; Leal, 1996; Marques, 1998; Pereira, 1996, 1999). Leal refere ainda que Baron-Cohen, Leslie e Frith, em 1986, criticaram a posição desta autora: “argumentam que os três sintomas enumerados se reduzem a uma só perturbação de processamento (cognitivo) central descrita como falha do mecanismo de desdobraamento («decoupling mechanism»), de maturação relativamente tardia.” (Leal, 1996, p. 19).

No entanto, Pereira relativamente ao trabalho de Wing considera que “Havendo um crescente consenso de que o autismo pode ser causado biologicamente por diversos factores etiológicos, e difícil de definir (...), Wing elaborou o conceito de um «continuum» ou «espectro» autista” (1996, p. 17). Portanto, Pereira defende o contributo trazido por este conceito, afirmando que “(...) é baseado numa identificação de uma constelação de aspectos invariantes, independentemente de quaisquer desvantagens, défices ou compromissos adicionais, invariantes estes que vieram a ser conhecidos como a «tríade de Wing» (...), ou sejam, os impedimentos sociais, da comunicação e actividades repetitivas” (1996, p. 18).

Frith (1996) coloca algumas reservas, reafirmando o facto de que o conceito de espectro autista não deve implicar a existência de uma visão indiscriminada do autismo com expressões

comportamentais de “tipo autista”.

Actualmente, a noção de Perturbações do Espectro Autista (*Autism Spectrum Disorder - ASD*) que tem vindo a ser difundida refere-se a uma definição mais lata de autismo e que inclui a forma clássica da perturbação (descrita por Kanner), bem como as incapacidades que lhe estão intimamente relacionadas e que partilham muitas das suas características (Dunlap, Pierce & Kay, 1999; Marques, 1998):

(1) *Pervasive Developmental Disorder-Not Otherwise Specified* (PDD-NOS) que se refere a uma colecção de características semelhantes ao autismo mas que podem não ser tão graves ou extensivas.

(2) Síndrome de Rett que atinge as raparigas, sendo uma perturbação genética com uma forte componente neurológica.

(3) Síndrome de Asperger que se refere a indivíduos com características autistas mas com capacidades linguísticas relativamente intactas.

(4) Perturbação Desintegrativa da Infância que se refere a crianças cujo desenvolvimento nos primeiros anos parece ser normal, mas posteriormente sofre uma regressão com a perda do discurso e de outras capacidades, emergindo as características autistas.

Os indivíduos com ASD possuem uma elevada diversidade de capacidades e personalidades. Estes podem “(...) exibir atrasos mentais graves ou ser extremamente dotados nas suas aquisições intelectuais e académicas. Enquanto que muitos indivíduos preferem isolamento e tendem a evitar o contacto social, outros mostram níveis elevados de afecto e prazer nas situações sociais. Algumas pessoas (...) parecem letárgicas e com respostas lentificadas, mas outras são muito activas e parecem interagir constantemente com determinados aspectos do seu ambiente.” (Dunlap, Pierce & Kay, 1999, p. 2).

“A adopção do termo de Perturbação Pervasiva do Desenvolvimento, hoje traduzidas em Portugal para Perturbações Globais do Desenvolvimento (A.P.A., DSM-IV, 1996), foi importante com o seu ênfase nos aspectos desenvolvimentais e nas características das anormalidades verificadas (...)” (Pereira, 1996, p. 66). Contudo, importa salientar que este autor alerta para o facto de esta terminologia ser controversa, dado que engloba um amplo conjunto de processos desenvolvimentais, nomeadamente alguns funcionais, como os das memórias visuais e auditivas de natureza não semântica.

Além da noção de Perturbações do Espectro Autista, também tem sido bastante divulgada a noção de Síndrome de Asperger. Em 1944, a par do trabalho desenvolvido por Kanner, Asperger publicou um trabalho acerca do que denominou como “Psicopatologia Autista”. Comparativamente ao trabalho anteriormente referido, a definição apresentada por Asperger é

mais completa, devido ao facto de contemplar indivíduos com lesões orgânicas significativas e indivíduos que se aproximavam da normalidade, como é discriminado por Pereira (1999), Falcão (1999) e Marques (1998). Todavia, só em 1981 se viria a tornar conhecida a obra de Asperger, graças à tradução para inglês feita por L. Wing.

A atribuição da designação autista, tanto por Kanner como por Asperger, é compreendida por Marques (1998) e Pereira (1996, 1999) como uma tentativa para evidenciar a manifestação de um “ensimesmamento” por estes sujeitos. Nesta fase, da evolução da definição verifica-se “(...) uma crença comum de que o problema social destas crianças era a característica mais importante desta perturbação.” (Marques, 1998, p. 26).

Para Kanner o isolamento social existente no autismo possuía uma origem inata, enquanto que Asperger defendia que esta seria constitucional, persistindo por toda a adolescência e idade adulta. Apesar das limitações ainda existentes nesta análise e nesta designação da patologia autista, certo é que esta deverá já ser considerada como um progresso, uma vez que o termo autismo previamente referido por Bleuler em 1908, fazia alusão apenas à descrição do isolamento social observado em adultos, vítimas de esquizofrenia (Marques, 1998; Messias, 1995).

Dos contributos oferecidos pelas obras de Kanner e Asperger, verificam-se aspectos comuns quanto à interpretação do comportamento de crianças autistas, nomeadamente, o facto de ambos observarem que as crianças apresentavam um contacto visual muito pobre, estereotípias verbais e comportamentais, bem como, resistência à mudança (Pereira, 1996, 1999). Outros aspectos comuns prendem-se com o facto de ambos referirem que estas mantinham uma procura constante do isolamento e possuíam interesses pessoais peculiares, ainda que fossem objectos ou comportamentos bizarros, além do aspecto “normal” que as crianças aparentavam (Marques, 1998).

Os seus investimentos na distinção entre esquizofrenia e autismo assentaram em três pontos: a possibilidade de melhoria, a ausência de alucinações e as crianças apresentarem um desenvolvimento perturbado desde os seus primeiros anos de vida. No entanto, encontram-se igualmente patentes alguns pontos de divergência entre as conclusões de ambos. As três áreas resumem-se às capacidades linguísticas, às capacidades motoras e de coordenação e às capacidades de aprendizagem, como é esclarecido por Marques (1998).

“Todos concordamos na assumpção de que todos os indivíduos Asperger pertencem ao espectro autista. Acreditamos que a síndrome de Asperger tem em comum com o autismo, em geral, uma falha especial na comunicação e inaptidão social. Todavia, vêem os indivíduos com síndrome de Asperger como distintos dos outros indivíduos autistas (...).” (Frith, 1994, p. 12). De facto, as pessoas com Asperger possuem capacidades comunicativas mais desenvolvidas em virtude da sua melhor capacidade ao nível da linguagem, o que lhes permite adaptarem-se com maior facilidade. As diferenças encontradas sugerem que a síndrome de Asperger é uma entidade clínica distinta e não um mero subgrupo do autismo.

Todavia, certos investigadores “(...) têm discutido que é desnecessário e confuso usar a

denominação de síndrome de Asperger e que seria preferível «high-functioning autism» ou «mild autism» (...)» (Frith, 1994, p. 12).

Em suma, o universo autista é uma realidade complexa, que engloba conceitos distintos, mas que se cruzam em determinados pontos. A evolução que se tem verificado ao longo do tempo relativamente à sua terminologia tem convergido para um melhor esclarecimento da síndrome autista, embora seja necessário ter em conta que as características identificadas não estão presentes em cada indivíduo, nem se manifestam sempre do mesmo modo.

## 2. MANIFESTAÇÕES CLÍNICAS DA SÍNDROME AUTISTA

Quando nos referimos a indivíduos autistas devemos considerar as suas características singulares, no entanto “A personalidade autista é altamente distinta apesar das amplas diferenças individuais.” (Asperger, 1994, p. 67). De facto, os autistas distinguem-se de quaisquer outros, não apenas pelo nível do distúrbio de contacto e das capacidades intelectuais, mas também pela sua personalidade e interesses peculiares, geralmente originais e variados.

Apesar da forma clássica de autismo se distinguir das demais formas de ASD, estes conceitos têm sido usados de forma indiscriminada, constatando-se que ambos se reportam a indivíduos com uma ampla variedade de personalidades e capacidades. Assim, os autistas tanto podem apresentar um grave atraso mental como ser extremamente dotados nas suas aquisições académicas e intelectuais (Dunlap, Pierce & Kay, 1999; Frith, 1996).

A diversidade é patente em múltiplas dimensões do seu comportamento, bem como o seu padrão de desenvolvimento. Certos indivíduos dispõem de capacidades superiores em áreas particulares como a música, a mecânica, ou o cálculo aritmético, enquanto que noutras áreas apresentam um atraso significativo (Dunlap, Pierce & Kay, 1999).

Asperger (1994) refere que o facto da personalidade autista ser persistente no tempo é uma prova fulcral de que esta é uma entidade natural. Contudo, isto não impedirá que a inteligência e a personalidade se desenvolvam ao longo do percurso de vida, permanecendo imutáveis os aspectos essenciais. Na infância destaca-se a dificuldade de aprender simples capacidades práticas e da adaptação social. Estes aspectos originarão problemas de conduta e aprendizagem na idade escolar, bem como, mais tarde, originarão problemas no emprego, na família e sociedade. Desta forma, a constância parece ser aquilo que torna o autismo uma entidade altamente reconhecível.

Aarons e Gittens (1992) referem que as crianças autistas novas apresentam uma fisionomia perfeitamente normal, constatando-se, inclusivamente, que possuem feições faciais atractivas. Essa aparência atractiva estaria presente mesmo até nos casos de deficiência mental severa. As

crianças autistas parecem perder as suas características de bebé rapidamente, isto é “Em vez de uma rechonchuda, fofa e indiferenciada cara de bebé, eles têm características ósseas altamente diferenciadas e finas. Podem ser quase de aparência aristocrática (...).” (Asperger, 1994, p. 68). No entanto, são salientadas outras características adicionais como a expressão facial vazia, olhar distante, caretas ocasionais e o evitar do contacto visual.

No âmbito das alterações somáticas funcionais estão presentes alterações oro-alimentares, que podem ser precoces e traduzir-se numa deficiência de sucção, originando dificuldades de amamentação, regurgitação pós-prandial e anorexia precoce. O conjunto destes factores pode provocar, tanto uma posterior recusa da introdução da alimentação diversificada, como a recusa em mastigar os alimentos, ou a ingestão indiferenciada de alimentos. Já a nível enéfínteriano pode ocorrer obstipação funcional precoce, devido à retenção de fezes. Relativamente ao sono, também são descritas algumas alterações nos indivíduos autistas. Candeias (1993) refere que a insónia é um dos sinais precoces de autismo, sendo possível encontrar casos de insónia calma ou agitada, sendo esta mais frequente (a criança grita e agita-se constantemente durante o período de vigília).

Todavia, parece incontornável a escassez de expressões faciais e gestuais, patente tanto nos contactos interpessoais como no uso da linguagem. Asperger (1994) salienta também o facto de os indivíduos autistas possuírem falhas específicas no âmbito da pragmática, utilizando uma linguagem que não parece ser natural, assemelhando-se a uma caricatura que provoca o ridículo no ouvinte ingénuo. Além disso, destaca-se o facto da linguagem não ser dirigida ao receptor, mas sim para o espaço vazio.

No que concerne aos sentidos proximais como cheirar, tocar e sentir, Aarons e Gittens (1992) defendem que os autistas apresentam algumas alterações. Na sua opinião é comum encontrá-los a cheirar, lambeir ou arranhar superfícies, eles próprios ou até outras pessoas. Contudo o toque indiscriminado de outras pessoas seria de evitar, visto que em crianças mais velhas e adolescentes isso constituirá um grave problema. Outra característica a ressaltar é a falta de consciência da dor, calor e frio, pelo que têm maior dificuldade em localizar a fonte de desconforto.

Ou seja, de um modo geral as características primárias dos autistas parecem residir nas dificuldades de desenvolvimento na comunicação verbal e não-verbal, relacionamento social e actividades lúdicas (Dunlap, Pierce & Kay, 1999). Seguidamente ir-se-ão abordar mais pormenorizadamente as perturbações autistas encontradas nos principais domínios: cognitivo, social e linguístico.

### *2.1. Aspectos cognitivos*

Uma grande dificuldade com que se deparam até as crianças autistas mais aptas é a sua inabilidade para generalizar. Aarons e Gittens (1992) referem que elas até podem saber o que

fazer e como agir numa determinada situação, contudo são incapazes de usar essa experiência e de a adaptar quando uma nova situação surge. Essa capacidade de generalização estender-se-á a todas as áreas da vida diária, em níveis de dificuldade acentuados. Isso é particularmente preocupante no que se refere à percepção de perigo. À medida que as crianças autistas vão crescendo, torna-se possível ensinar-lhe estratégias de  *coping*  para situações novas; contudo “(...) elas permanecerão vulneráveis por ser impossível ensinar capacidades adaptativas para todas as alterações e variações que são parte da vida diária.” (Aarons & Gittens, 1992, p. 38).

Marques refere que “As perturbações da imaginação manifestam-se por incapacidade de simular, imaginar e participar nos jogos de faz-de-conta.” (1993, p. 62). Relativamente à atenção partilhada, esta encontrar-se-á ausente na criança autista (após o primeiro ano, não aponta um objecto para partilhar a atenção com o adulto).

Além disso, no indivíduo autista encontra-se deficitário, anatómica, química e psicologicamente “(...) um mecanismo cognitivo complexo que permite ‘julgar os próprios pensamentos e imaginar os estados mentais dos outros’ (...)” (Marques, 1993, p. 62).

Segundo Asperger (1994) é possível encontrar com regularidade distúrbios de atenção nas crianças autistas. Estas crianças teriam dificuldade, desde o início, em dirigir a sua atenção para os estímulos exteriores, prejudicando o desempenho escolar. Elas parecem seguir as suas próprias ideias e não gostam de ser distraídas dos seus pensamentos.

Os indivíduos autistas tendem a manter a maioria da estimulação ambiente, insistência e perseverança esta que ficou conhecida por  *insistence on sameness* , algo que traduz “(...) um desejo ansiosamente obsessivo para a manutenção do mesmo estado de coisas.” (Kanner, 1943, p. 245 in Pereira, 1999, p. 61).

Com o desenvolvimento ocorre uma ligeira mudança nestas formas de apego intensas que, por vezes, orientar-se-ão para interesses mais cognitivos que nos períodos anteriores, sobretudo sensoriais (exemplos: memorizações de nomes de estações ferroviárias, nomes de listas, etc.). Nesta fase podem apresentar interrogações compulsivas, procurando reconfirmar algo que já era esperado e garantido (Pereira, 1999).

Quanto aos testes de inteligência, a sua fiabilidade nestes casos é duvidosa. O teste de Binet, especialmente nos níveis etários superiores, como envolve o pensamento abstracto, poderá proporcionar resultados elevados a crianças autistas, fornecendo uma falsa imagem da sua inteligência (Asperger, 1994). Contudo, este teste remonta ao início do século XX, não sendo actualmente empregue quer a nível nacional quer internacional.

No que concerne ao próprio desenvolvimento psico-motor, Candeias (1993) defende que as crianças autistas apresentam alterações tónicas posturais e psicomotoras, referindo que denotam a falta de atitude antecipadora perante a aproximação materna, patente no facto de não estenderem os braços para a mãe. Por outro lado não parece ocorrer ajustamento corporal bebé-mãe, sendo

notária a sua hipotonia quando se lhes pega ao colo. Este facto parece denotar a presença de um atraso considerável no que concerne ao desenvolvimento cognitivo do sujeito.

Quanto à formação de conceitos, Aarons e Gittens (1992) apontam o facto das crianças autistas aprenderem na ausência de compreensão, para que o conhecimento que aparentemente possuem não possa ser utilizado e generalizado, tal como se esperaria numa criança normal.

Em suma, os indivíduos autistas, de um modo geral, possuem perturbações de índole cognitiva. A maioria denota défices no âmbito da aprendizagem, da formação de conceitos e da imaginação. Por outro lado, o nível de inteligência parece não evoluir com a idade, enquadrando-se frequentemente nos casos de atrasos severos ou ligeiros (Pereira, 1996), enquanto que concomitantemente apresentam uma rigidez peculiar de pensamento e comportamento, acompanhada de uma pobreza imaginativa (Frith, 1996; Jordan & Powell, 1995).

### *Manifestações cognitivas da Síndrome de Asperger*

“As capacidades adquiridas por uma criança desenvolvem-se da tensão entre dois pólos opostos: um é a produção espontânea, a outra é a imitação das capacidades e conhecimentos dos adultos.” (Asperger, 1994, p. 70). No que se refere aos indivíduos autistas, estes parecem ser capazes de produzir ideias originais, denotando-se até que a aprendizagem mecânica é muito difícil para eles.

Asperger (1994) refere que as crianças autistas têm a capacidade de encarar e analisar os acontecimentos à sua volta por uma perspectiva diferente, que frequentemente revela uma surpreendente maturidade. Os problemas com que estas crianças se debatem estarão, vulgarmente, muito além dos interesses das demais crianças da sua idade. Este autor aponta alguns exemplos de interesses peculiares das crianças autistas: ciências naturais, química, ruídos e odores, venenos, números e cálculos complexos, tecnologia, etc.

Outra característica invulgar refere-se à sua rara maturidade de gosto relativamente à arte. Asperger afirma que as crianças autistas “(...) podem ter uma compreensão surpreendentemente sofisticada, sendo capazes de distinguir arte (...) com grande confiança.” (1994, p. 72). Estas crianças seriam, inclusivamente, capazes de julgar adequadamente os acontecimentos representados numa figura, bem o que estaria por detrás dela, como o carácter das pessoas ou o humor que transparece. Relativamente a esta capacidade, verifica-se a tendência destes indivíduos para a introspecção e para o juízo de personalidades. Observam-se constantemente, interessando-se por si próprios e dirigindo a sua atenção para as funções do seu corpo. Assim, com frequência proferem observações surpreendentemente adequadas e maduras sobre as pessoas que os rodeiam, discernindo quem lhes “quer bem” e quem não o faz.

No entanto, os aspectos positivos do autismo, na maioria das vezes, não superam os negativos, verificando-se tanto casos de autênticos génios, como de indivíduos com distúrbios mentais e relacionais severos. “As mesmas crianças que espantam os seus professores com as

suas respostas avançadas e inteligentes, falham miseravelmente nas suas lições. O que eles acham difícil são os aspectos mecânicos da aprendizagem (...), ler, escrever e aritmética.” (Asperger, 1994, p. 75).

## 2.2. Aspectos sociais

Também no plano social é possível encontrar um conjunto de perturbações características da maioria dos indivíduos autistas. De facto, a incapacidade de desenvolver relações interpessoais é apontada como a principal característica das crianças autistas (Plumet, Leboyer & Beaudichon, 1987; Pereira, 1996/1999, Jordan & Powell, 1995).

Neste domínio, não se verificam alterações substanciais entre os indivíduos com a Síndrome de Asperger e os que manifestam Perturbação Autista, pelo que serão descritas conjuntamente.

Asperger refere que “(...) a anormalidade essencial no autismo é um distúrbio do relacionamento vivo com todo o ambiente.” (1994, p. 74). Segundo ele, esse distúrbio explicaria todas as peculiaridades manifestadas pelos indivíduos autistas, determinando a sua personalidade.

Assiste-se, precocemente, a uma notória carência de “(...) sincronias interacionais, uma má adaptação postural, uma falta de participação em relação aos movimentos de preensão nos braços dos adultos, com uma posição de corpo mole ou, ao contrário, rígido.” (Plumet, Leboyer & Beaudichon, 1987, p. 17).

Assim, o comportamento dentro do grupo social surge como um clara fonte de conflitos desde a infância, conflitos esses que seriam mais pronunciados dentro das unidades sociais mais pequenas, como a família. “Nem os esquizofrénicos, com afectos limitados, nem os indivíduos autistas sabem o que fazer com esses sentimentos particulares [laços emocionais familiares].” (Asperger, 1994, p. 77). Ambos encaram estes sentimentos com incompreensão ou, inclusivamente, rejeição, algo que causa profundo sofrimento aos pais.

De acordo com Marques (1993) está presente uma notória incapacidade de interpretar sentimentos, perceber e distinguir humores. Plumet, Leboyer e Beaudichon (1987) referem mesmo que as condutas de afeição escasseiam e são pouco específicas, constatando-se também que não procuram activamente o contacto para serem consoladas, limitando as iniciativas sociais à utilização das pessoas como objectos.

Ainda relativamente aos aspectos familiares, constata-se, por vezes, a ocorrência de actos maliciosos por parte de indivíduos autistas, aparentando ter sido calculados. Como a sua dimensão emocional não se encontra muito desenvolvida, não se apercebem o quanto podem magoar os outros, quer fisicamente, quer psicologicamente (Asperger, 1994). Associado a este tipo de comportamento surge o isolamento dos autistas dentro do seio familiar, tanto em casos de filhos únicos como de casos em que existem irmãos.

Marques refere o comportamento autista é desencadeador de grande sofrimento “(...) em que nenhuma função é comprometida biologicamente e onde todo o défice (na comunicação e na socialização) é induzido e mantido por estados de solidão, vividos desde a primeira infância.” (1993, p. 62). Esse sentimento de solidão seria traduzido por uma sensação de separatividade e confusão perante a vida, sendo responsável por aprendizagens relativamente patológicas que originam insucessos severos de adaptação ao mundo.

No plano social, Pereira (1999) refere que os autistas se destacam pela dificuldade em estabelecer laços afectivos ou comportamentos de apego, especialmente nos primeiros 5 anos de vida, não iniciando comportamentos espontâneos de contacto. Especificamente no primeiro ano de vida não parecem existir as posturas antecipatórias normais quando o bebé deseja ser levantado ou tocado. Por outro lado, o contacto pelo olhar dos indivíduos autistas parece ser algo superficial, fortuito e fugidio, dando a sensação de não estarem atentos.

Após os 5 anos de idade, os défices sociais serão menos evidentes, contudo persistirão os problemas no envolvimento em jogos colectivos e cooperativos, “(...) a falta de empatia, as inconsistências de estabelecimento e manutenção da troca social, e igualmente falhas para perceber os sentimentos e as respostas dos outros, falhas no desenvolvimento e diversificação de amizades; (...)” (Pereira, 1999, p. 57).

Ou seja, as características essenciais no plano social serão a ausência de condutas de afeição, de participação e reciprocidade social. Isto poderá ser resultante quer “(...) de um desequilíbrio e de uma inibição emocional adquirida, quer como consequência de uma incapacidade em descodificar e tratar os estímulos relacionados com as pessoas.” (Plumet, Leboyer & Beaudichon, 1987, p. 17). Esta última hipótese remete para um conjunto de capacidades e saberes no âmbito da inteligência social e/ou cognição social.

Aarons e Gittens (1992) defendem também que na criança autista está ausente a sequência de acções que a criança normal utiliza para captar a atenção de outros, ou seja, a linguagem corporal estaria, geralmente, ausente. Por outro lado, estes autores referem que os indivíduos autistas tanto podem ser hiperactivos como apáticos, sendo que os indivíduos activos podem realizar actividades repetitivas mas desprovidas de sentido, tais como subir e descer escadas ou torcer objectos. Todavia, algumas destas crianças aparentam possuir algum nível de criatividade nas suas actividades repetitivas. “(...) o resultado é estereotipado, no entanto o impacto inicial da actividade pode criar uma impressão muito favorável.” (Aarons & Gittens, 1992, p. 37).

Esta posição é também corroborada por Dunlap, Pierce e Kay (1999). De facto, os sujeitos autistas podem estar em constante movimento, movimentos estes que são, sobretudo, estereotipados e desprovidos de valor expressivo - estereotipias motoras. “Jogos de mãos à frente dos olhos (desde os cinco-seis meses), demoradamente, num alheamento ao meio.” (Candeias, 1993, p. 28).

Outra particularidade muito comum entre os indivíduos autistas reporta-se ao facto de sentirem *stress* e preocupação quando sujeitos a mudanças mínimas que alterem as rotinas

familiares. Desta forma, estas crianças insistem na manutenção das rotinas, experienciando acessos de raiva quando são conduzidas numa direcção que se desvie daquela com que estão familiarizadas (Aarons & Gittens, 1992; Frith, 1996).

O seu olhar fixo é outra das características mais peculiares. É impossível saber se estão interessadas num objecto longínquo ou se é um olhar introspectivo. Este distúrbio é particularmente notório quando conversam com outros. O olhar nunca se cruza, como ocorreria quando um diálogo normal se estabelece. Na verdade, as crianças autistas não fixam o olhar firmemente em nada, parecendo apreender a realidade sobretudo através do seu campo de visão periférica. Contudo, Asperger refere que há uma situação em que esse olhar fixo se torna extremamente expressivo: “(...) os seus olhos iluminam-se quando tencionam realizar algum acto malicioso, o qual é então perpetrado num instante.” (1994, p. 69).

Esta peculiaridade de olhar é corroborada por Candeias: “No aspecto visual, constata-se a importância do evitamento do olhar do outro; de tempo a tempo há olhadelas furtivas para o adulto, que testemunham a tomada de consciência da presença do outro (desde que não se sinta observado).” (1993, p. 26).

Candeias (1993) aponta ainda o facto de haver um atraso ou mesmo ausência de sorriso, perante o rosto da mãe (ou observador), tal como é notória a ausência da angústia do 8º mês (do estranho), o segundo organizador de Spitz. Concomitantemente são descritas certas fobias maciças e mal organizadas, geralmente após os 2 anos, como, por exemplo, fobia ao ruído dos electrodomésticos.

Em suma, todos os indivíduos autistas apresentam problemas substanciais no âmbito da interacção social. Além disso, geralmente manifestam movimentos repetitivos e pouco comuns (incluindo comportamentos estereotipados e auto-estimulados), resistência a mudanças nas rotinas e a outras características dos seus ambientes. Os indivíduos autistas são, também, vulgarmente descritos como alguém com severos défices em apreciar as reacções emocionais dos outros (Frith, 1996).

### *2.3. Aspectos sensoriais*

À semelhança dos aspectos sociais, também ao nível dos aspectos sensoriais se verifica um certo paralelismo entre as manifestações da Perturbação Autista e da Síndrome de Asperger, pelo que serão descritas de forma indiscriminada.

Aarons e Gittens (1992) defendem que a percepção e o reconhecimento do estímulo visual constitui uma das áreas de capacidade nas crianças autistas, constatando-se a sua frequente habilidade em fazer coincidir formas e na elaboração de puzzles.

Relativamente à audição, Candeias (1993) refere mesmo que as alterações são de tal ordem que se poderia pensar em surdez, isto porque é patente um desfasamento entre a reacção da

criança a ruídos intensos ou chamamento, enquanto que perante ruídos discretos a reacção faz-se notar.

O mesmo é defendido por Aarons e Gittens ao referirem que “Muito frequentemente, elas são consideradas surdas, por não ficarem em alerta perante a voz humana e parecerem ser bastante imprevisíveis por vezes até a ruídos sonoros.” (1992, p. 42). Por vezes verifica-se que as crianças autistas chegam a utilizar aparelhos auditivos, o que, segundo os autores, é desadequado visto que uma observação cuidadosa revelaria que elas ouvem perfeitamente se o som for do seu interesse. Ainda sobre a sua audição, estes autores apontam para algum nervosismo e *stress* perante os estímulos auditivos em geral, ou perante determinados sons como “o tossir”. Estes indivíduos chegariam, por vezes, a tapar as orelhas com as mãos para calar o som que as incomoda.

Outro aspecto importante é a sua aparente hipersensibilidade ou hipossensibilidade a tipos de estímulos específicos, podendo exprimir-se através de comportamentos agressivos (Dunlap, Pierce & Kay, 1999). É, ainda apontada a aparente “(...) preferência das pessoas com autismo para os receptores proximais, tacto, olfacto, etc.” (Pereira, 1996, p. 78), dependendo mais da actividade perceptiva que da análise perceptiva.

Em suma, os autistas apresentam determinadas manifestações que levam a considerar a existência de perturbações a nível da percepção, algo que parece imprimir alterações significativas no mundo sensorial destes indivíduos.

#### *2.4. Aspectos linguísticos*

Um outro domínio muito importante e que se encontra afectado na maioria dos indivíduos autistas reporta-se à comunicação e linguagem (Jordan & Powell, 1995).

Uma das perturbações mais importantes que precedem o desenvolvimento da linguagem nos autistas reportar-se-á à capacidade de imitação directa em contextos sociais, como o acenar com a mão e à imitação diferida. Por outro lado, a aquisição da linguagem parece realizar-se de modo lento e tende a estabilizar num nível inferior ao esperado. Segundo Pereira (1999), formas de organização e produção mais complexas e coerentes como os padrões de balbucio encontrar-se-ão alterados e anormais no início do desenvolvimento dos comportamentos verbais.

Nos autistas “(...) a sua deficiência é especificamente mais importante nos seguintes domínios: compreensão da linguagem, utilização de aptidões verbais nas provas cognitivas (linguagem interior), jogo imaginativo e utilização de gestos.” (Bartak, Rutter & Cox, 1975, in Plumet, Leboyer & Beaudichon, 1987, p. 17). Outra característica apontada é a incapacidade em utilizar a linguagem concomitantemente para pensar e comunicar. Denota-se, ainda, a existência de estereotípias e repetições em eco do que é proferido – ecolália (Frith, 1996; Pereira, 1999; Plumet, Leboyer & Beaudichon, 1987).

Por sua vez, Pereira afirma que as anomalias encontradas no campo linguístico englobam: “Atraso ou falha no desenvolvimento da linguagem, não compensada por gestos ou mímica; Falhas nas respostas à comunicação dos outros; Falha relativa de iniciar ou manter a troca comunicacional; Uso de linguagem estereotipado e repetitivo; Uso idiossincrático de palavras; Anormalidades na prosódica do discurso (tom, tensão, cadência, ritmo e entoação da fala).” (1999, p. 59).

Plumet, Leboyer e Beaudichon (1987) referem que a linguagem autista é pouco utilizada socialmente, reflectindo-se numa voz tradicionalmente inexpressiva, átona e sem emoções, ou revestindo-se de entoações e inflexões inadaptadas à situação emocional. Desta forma, as perturbações linguísticas parecem ultrapassar o mero défice da palavra, incluindo dificuldades de comunicação e de representação simbólica.

Outra alteração que é apontada diz respeito ao tipo de suporte da comunicação verbal, especialmente na linguagem receptiva. Os autistas apresentam uma considerável dificuldade em seguir instruções, sobretudo quando surgem fora do contexto familiar e sem o auxílio de indicadores visuais, como os gestos. De facto, o discurso de um indivíduo autista raramente é acompanhado de gestos e, quando isso ocorre são desprovidos de qualquer simbolismo, parecendo instrumentais (Pereira, 1999).

Frith (1996) refere que as dificuldades no domínio da pragmática são uma característica universal do autismo. Por outro lado, assiste-se a uma inversão pronominal do “eu” pelo “tu”, característica que não surgiria em indivíduos não autistas mesmo com atrasos cognitivos. Outras peculiaridades apontadas são a dificuldade com os pronomes, com termos relativos como o tempo e o espaço, a persistência de notas ideossincráticas e a ecolália, que parecem ser a extremidade de um enorme iceberg.

A memória auditiva imediata das crianças autistas foi também alvo de diversos estudos, constatando-se a ausência relativa de análise semântica e sintáctica e que os processos de codificação e de categorização estão deficientes. Assim, parece haver uma organização semântica não-verbal, disfuncional (Pereira, 1996).

### *Aspectos linguísticos na Síndrome de Asperger*

É possível encontrar casos extremos de elevado desenvolvimento linguístico, onde a gramática e pronúncia são excelentes, inclusivamente em línguas estrangeiras (Jordan & Powell, 1995). Isto é observado em indivíduos com Síndrome de Asperger, especialmente dotadas intelectualmente, detentores de uma atitude criativa especial para com a linguagem.

“Elas são capazes de expressar a sua própria experiência original numa forma linguística original.” (Asperger, 1994). De facto, no seu discurso constata-se uma escolha invulgar de palavras e recorrem a expressões novas ou reestruturadas que deixam transparecer uma frequente perspicácia peculiar.

Já Frith também refere que “Talvez a principal característica das crianças para quem propomos a designação de síndrome de Asperger seja a tendência para falar fluentemente pela altura dos 5 anos, mesmo que o desenvolvimento da sua linguagem seja lento no princípio, e mesmo que a sua linguagem seja notoriamente estranha no seu uso na comunicação.” (1994, p. 3).

Em suma, são várias as perturbações passíveis de serem encontradas em indivíduos autistas, abrangendo o campo cognitivo, social e linguístico. Apesar do autismo se manifestar de modo diferente em diferentes pessoas, podem apontar-se determinados traços característicos: “Indiferença; Indicação das necessidades com o auxílio do adulto; Repetição longa de palavras; Riso e agitação despropositadas; Incapacidade de simulação; Fixação a hábitos; Manipulação repetitiva de objectos; Comportamento bizarro; Repetição interminável de um tema; Incapacidade de brincar com as outras crianças; Recusa de contacto; Olhar vazio.” (Marques, 1993, p. 62). Ou seja, além da dificuldade em estabelecer relações sociais, salienta-se a ausência ou anormalidade do discurso, os comportamentos ritualistas e estereotipados, o atraso cognitivo e a incompetência para o jogo (Pereira, 1996).

### 3. CONCLUSÃO

Neste trabalho procurou abordar-se um pouco do complexo mundo autista. De facto, cada vez mais se vai desvendando um pouco desse véu, contudo muito ainda há por esclarecer e descobrir.

O marco principal no estudo desta patologia foi a publicação do trabalho de Kanner em 1943, trabalho esse que imediatamente se tornou bem conhecido. O oposto se verificou relativamente a Asperger, cujo trabalho pioneiro foi publicado em 1944, mas só muito mais tarde se tornou conhecido da população científica internacional, permanecendo ignorado durante vários anos. Nas últimas décadas tem-se assistido a um aumento crescente de interesse na síndrome de Asperger, contudo ainda não parece haver consenso ao nível da comunidade científica internacional sobre o seu enquadramento. “Deverão o autismo e a síndrome de Asperger serem vistos como distintos e como categorias diagnósticas mutuamente exclusivas, ou deverá a síndrome de Asperger ser encarada como uma subcategoria do autismo?” (Frith, 1994, p. 2).

Esta questão não parece ter ainda uma resposta definitiva, no entanto será necessário descrever uma imagem geral do autismo para que se possa trazer alguma luz a este problema. O autismo pode dever-se a uma anomalia específica a nível cerebral, de etiologia complexa, assumindo-se como uma perturbação desenvolvimental. As suas manifestações comportamentais variam de acordo com a idade e as capacidades do indivíduo, embora as suas características gerais, presentes em todos os estádios de desenvolvimento, são perturbações no âmbito da

socialização, comunicação e imaginação (Frith, 1994; Pereira, 1996, 1999; Aarons & Gittens, 1992).

Talvez uma das principais diferenças relativamente às crianças diagnosticadas com a síndrome de Asperger seja a sua tendência para o discurso fluente logo aos 5 anos, mesmo que inicialmente o seu desenvolvimento linguístico seja lento e mesmo que o uso da linguagem não seja convencional. Todavia, Frith (1994) salienta o facto de haver uma enorme disparidade neste domínio, encontrando-se indivíduos com esta síndrome com dificuldades comportamentais extremas, enquanto que outros são meigos e fáceis de lidar. Uns apresentam dificuldades de aprendizagem específicas que prejudicam o desempenho escolar, enquanto que outros adquirem graus universitários e têm bom sucesso académico. Uns encontram o seu “nicho” na sociedade e sentem-se razoavelmente integrados, enquanto que outros ficam sempre isolados, excluídos e desintegrados da sociedade.

Tanto Asperger como Kanner, independentemente, descreveram o mesmo tipo de crianças com perturbações para as quais ninguém tinha ainda prestado muita atenção e ambos empregaram o termo “autística”. Eles foram pioneiros em reconhecer o autismo como uma perturbação desenvolvimental *major*. Ambos os investigadores reconheceram como características proeminentes no autismo as perturbações da interacção social e da comunicação, o comportamento estereotipado, “(...) interesses isolados especiais, extraordinárias capacidades e resistência à mudança, insistiram numa clara separação da esquizofrenia infantil; e observaram a aparência atractiva (contudo Asperger enfatizou também aspectos estranhos da aparência) e similaridades no comportamento de crianças e pais. Em todas as características *major* do autismo Kanner e Asperger estão em acordo.” (Frith, 1994, p. 10).

No entanto, é possível encontrar determinadas diferenças entre os dois pontos de vista. Kanner descreveu, nas suas primeiras observações, peculiaridades de linguagem como a ecolália e dificuldade na generalização do significado das palavras, enquanto que Asperger não referiu estes aspectos, mas sim uma linguagem consideravelmente evoluída, neologismos e a tendência das crianças para uma linguagem semelhante à dos adultos. Desde o início que Asperger teria uma ideia de como seriam estas crianças na idade adulta, interessando nas subtilezas e peculiaridades das manifestações autísticas nas crianças mais capazes.

“Kanner acreditava que apenas a relação com as pessoas estava afectada e que a relação com os objectos era superior à encontrada no desenvolvimento normal. (...) Asperger, por outro lado, acreditava que existia uma relação perturbada não apenas com as pessoas mas também com os objectos.” (Frith, 1994, p. 11). Desta forma, Asperger defendia que o indivíduo autista tinha dificuldades de ordem prática, eram desastrados e socialmente inadaptados.

Em jeito de síntese final, podemos afirmar que, apesar de algumas opiniões divergentes quanto à classificação destes distúrbios, a síndrome de Asperger assume-se como uma entidade clínica distinta da Perturbação Autista, com determinadas características próprias e manifestações peculiares. Todavia uma ideia principal deve sobressair de toda esta discussão: os autistas são

peças com necessidades especiais tanto no domínio escolar, como social e familiar, devendo, portanto, merecer uma atenção específica e exaustiva para que possam viver em sociedade do modo mais feliz e integrado possível.

**TEXTO**

**TDAH:**

**INTEGRANDO À**

**EDUCAÇÃO E À**

**SAÚDE UMA**

**VISÃO**

**PSICOEDUCATIVA**

---

## TDAH: INTEGRANDO À EDUCAÇÃO E À SAÚDE UMA VISÃO PSICOEDUCATIVA

### ADHD: INTEGRATING HEALTH EDUCATION AND PSYCHO-EDUCATIONAL VISION

Simone Silveira Peruzzi Iamaguti<sup>1</sup>

#### RESUMO

Este estudo busca através de pesquisas bibliográficas, informar de maneira clara e objetiva o que é TDAH, suas co-morbidades, como deve ser a intervenção feita pela equipe multidisciplinar da escola, e suas intervenções em sala de aula, como a família deve lidar com o portador deste transtorno, suas causas e tratamentos. A escolha deste tema deu a partir da necessidade de mais conhecimentos sobre o transtorno que gera polemica atualmente, e para aprender a lidar com essas crianças portadoras de TDAH, para que estas crianças que apresentam um quadro clínico comprovado possam ter um processo de aprendizagem de forma mais igualitária e prática. Buscamos relatar neste estudo os problemas sofridos pela criança que apresenta transtorno do déficit de atenção TDAH, em seu relacionamento familiar, escolar e no convívio social. O papel do professor é de suma importância, ele tem tudo a ver com esse processo, e necessário que este esteja preparado para saber contornar e posicionar o aluno em sala de aula é de grande importância à cumplicidade da escola com a família, pois juntos podem ajudar a criança.

**PALAVRA-CHAVE:** TDAH; Co-Morbidades; Planejamento Curricular Adaptado.

#### ABSTRACT

This study seeks through literature searches, information clearly and objectively what is ADHD, its co morbidities, such intervention should be done by multidisciplinary teams of school and its interventions in the classroom, how the family must deal with the bearer of this disorder, its causes and treatments. The choice of this theme made from the need for more knowledge about the disorder that currently generates controversy, and to learn to deal with these children with ADHD, so that these children who have a proven clinical picture may have a learning process so more equitable and practical. We seek in this study to report the problems experienced by the child who has attention deficit disorder ADHD in your family relationships, school and social life. The teacher's role is of paramount importance, it has everything to do with this process, and this needs to be prepared to stand around and know the student in the classroom is of great importance to the school with the complicity of the family, because together can help the child.

**KEYWORDS:** ADHD; Co-Morbidities; Adapted Curriculum Planning.

<sup>1</sup> Especialista em Educação Especial pelo Centro Universitário Claretiano de Batatais, especialista em Psicopedagogia e graduada em Psicologia pela Universidade de Franca. Psicóloga e psicopedagoga clínica atuante. Coordenadora da Secretaria Municipal de Educação de São Gotardo. Experiência como Professora Universitária. Currículo: <http://lattes.cnpq.br/0448708173882305>.

Revista Brasileira de Educação e Cultura – ISSN 2237-3098 Centro de Ensino Superior de São Gotardo	Número IV Jul-dez 2011	Trabalho 06 Páginas 64-88
<a href="http://www.periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura">http://www.periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura</a>	periodicoscesg@gmail.com	

## 1 – TRANSTORNO DE HIPERATIVIDADE

O transtorno do déficit de atenção com hiperatividade (TDAH) é um transtorno neurobiológico, de causas genéticas que aparece na infância e freqüentemente acompanha o indivíduo. Ele se caracteriza por sintomas de desatenção, inquietude e impulsividade, é chamado às vezes por DDA (Distúrbio do Déficit de Atenção).

O termo hiperatividade refere-se a comportamento, a ou atividade excessiva, é a manifestação mais evidente da criança com TDAH, este transtorno é mais freqüente na idade escolar caracterizado por um nível de atividades motoras excessivas e crônicas, déficit de atenção e falta de autocontrole.

Ouve-se questionamentos de pais, definido o jeito de ser de seus filhos pela seguinte expressão esse menino parece ser movido a motor, não para nenhum segundo, parece não precisar de descanso.

As crianças hiperativas apresentam esse comportamento desde muito cedo, segundo Marco Antonio Arruda (2006), desde a gestação podem apresentar os sintomas. Nos primeiros meses de vida, as crianças com TDAH podem exibir o que chamamos de síndrome de hiperexcitabilidade, mostrando excessivamente excitado e caracterizando-se por:

- a) Choro exagerado, inconsolável e sem motivo aparente. A mãe, já se achando inábil, não descobre a causa do incomodo do bebê, as fraldas estão secas, esta alimentada e não aparenta frio ou calor excessivo. O pediatra é acionado e nada encontra de anormal, por fim acaba atribuindo o desassossego a cólicas.
- b) Sensibilidade exagerada á luz. Com o menor estímulo luminoso o bebê fecha os olhos, se irrita e até chora.
- c) Sensibilidade exagerada a sons. O bebê se assusta com facilidade; uma porta bate a companhia que toca ou as palmas do irmãozinho. Depois do susto volta a chorar.
- d) Intolerância ao jejum. Mesmo após curto período de jejum, o bebê chora demasiadamente e só se consola mesmo que por pouco tempo, depois de

alimentado.

e) Ao examinar estes bebês, o pediatra ou neurologista geralmente encontra uma resposta exacerbada dos reflexos miotáticos, aqueles obtidos com o martelinho, bem como de outras reflexões do sistema nervoso.

f) Sono difícil. O bebê demora a iniciar o sono, apresenta numerosos despertares e não segue um padrão de horários.

Nos anos seguintes as crianças hiperativas intensificam literalmente. Não para quieta, um comportamento excessivo, inadequado que repercute nos seus relacionamentos sócios e na aquisição do aprendizado.

Literaturas médicas nos falam que em algumas ocasiões elas reduzem um pouco a atividade, entretanto, até nesses períodos de descanso, em que ficam um pouco mais quietas, a tais atividades é maior que a das crianças da sua idade sem TDAH, estudos comprovam que esta característica persiste inclusive quando estão dormindo.

De acordo com Goldstein (1996), em diversos momentos do século XX, tem se referido as tais crianças como acometidas de inquietação, falta de controle moral, disfunção cerebral mínima, distúrbio pós-cefálico, reação hipercinético da infância, distúrbio de falta de atenção e distúrbio de atenção por hiperatividade, e mesmo que os rótulos tenham mudando o mesmo não acontece com o problema o qual permanece ao longo dos anos.

Este transtorno mesmo tendo sido conhecido e estudado no século passado, ainda hoje não se conhece as causas concretas que ocasionam o distúrbio.

Estudiosos acreditam que a causa mais provável é a hereditariedade e que este atinge mais meninos do que meninas. Feito o diagnóstico de TDAH, deve ficar bem claro para a família que se trata de um problema crônico, e que o objetivo do tratamento não é de curar a criança, e sim reorganizá-la e viabilizar um comportamento funcional satisfatório na família, na escola e sociedade.

Observa-se que nos dias atuais muitas crianças são rotuladas como hiperativas antes do diagnóstico, e para que uma criança possa ser considerada

hiperativa, esta deve manifestar certa numero de comportamento em pelo menos seis meses. Um diagnóstico minucioso da hiperatividade na infância deve incluir diversos tipos de informações: histórico inteligente, personalidade, desempenho escolar, amigos, comportamento na sala de aula e consulta medica. (Goldstein, 1992)

### 1.1 – Subtipos

O TDHA foi descrito tipicamente como uma tríade que inclui hiperatividade, déficit de atenção e impulsividade. Estes transtornos foram divididos atualmente em três subtipos, de acordo com o DSM-IV 1994 (APA, 2002):

#### 1.1.1 – Tipo Combinado

Este subtipo deve ser usado se seis (ou mais) sintomas de desatenção e seis (ou mais) sintomas de hiperatividade-impulsividade persistem há pelo menos seis meses. A maioria das crianças e adolescentes com o transtorno tem o Tipo Combinado.

#### 1.1.2 – Tipo Predominante Desatento

Este subtipo deve ser usado se seis (ou mais) sintomas de desatenção (mas menos de seis sintomas de hiperatividade-impulsividade) persistem há pelo menos seis meses.

#### 1.1.3 – Tipo Predominante Hiperativo-Impulsivo

Este subtipo deve ser usado se seis (ou mais) sintomas de hiperatividade-impulsividade (mas menos de seis sintomas de desatenção) persistem há pelo menos seis meses. A desatenção pode, com freqüência, ser um aspecto clínico significativo nesses casos.

Revista Brasileira de Educação e Cultura – ISSN 2237-3098 Centro de Ensino Superior de São Gotardo <a href="http://www.periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura">http://www.periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura</a>	Número IV Jul-dez 2011 periodicoscesg@gmail.com	Trabalho 06 Páginas 64-88
--	---	------------------------------

Nos primeiros estudos do transtorno, essa manifestação de excesso de atividade foi objetivo de muitas análises e trabalhos de pesquisa principalmente por ser muito visível e incomodar bastante. Hoje esta sendo colocada em terceiro plano, já que as dificuldades de atenção e impulsividade estão ganhando muito mais importância, e isso parece ocorrer por alguns motivos.

Dos três déficits (atenção, impulsividade e hiperatividade), o excesso de movimentos diminui e vai se normalizando conforme a criança cresce mais o menos a partir dos 12 anos de idade.

Dos três déficits, é aquele que repercute menos em longo prazo.

Os procedimentos para avaliar a atividade motora ou verbal e os estudos para diferenciar o normal e o inadequado apresentaram dados inconsistentes e pouco conclusivos.

## 1.2 – Como se Manifesta?

Sua manifestação começa a se evidenciar-se durante os primeiros anos de vida, pode acompanhar o indivíduo durante a adolescência e vida adulta, porém os sintomas modificam-se ao longo da vida e nestas fases predominam alterações de humor e comportamento. Pesquisadores interpretam o TDAH como um conjunto de sintomas decorrentes de mau funcionamento de estruturas cerebrais relacionadas ao controle da atenção e modulação do comportamento.

Os sintomas de crianças com TDAH são:

- Muito ativas;
- Estão em constante movimento; movimentam mãos e pés, balançam o corpo
- Não conseguem ficar sentadas ou quietas, se permanecem sentadas por muito tempo mudam de posição e se balançam;
- Tocam em tudo com as mãos;
- O movimento dessas crianças parecem não ter uma meta, é a atividade pela mera atividade: perambulam e vagam sem sentido nem objetivo;
- Falam excessivamente;

- Cantarolam, fazem barulhos com a boca, assobiam;
- Mordiscam, chupam, mordem tudo (lápiz, borracha, mangas de camisetas);
- Elas têm menos necessidade de descansar e dormir.
- Respondem a perguntas antes de mesmo de serem formuladas totalmente;
- Interrompe freqüentemente as conversas e atividades alheias;
- Dificuldade de esperar sua vez (fila, brincadeiras);
- Sabe-se que a criança com este transtorno tem grande dificuldade de seguir regras mesmo entendendo e conhecendo as regras propostas.

### 1.3 – Da Suspeita ao Diagnóstico

Percebem-se como os sintomas do TDAH se manifestam e se combinam nas varias etapas da vida; existem alguns instrumentos úteis que ajudam a tornar mais consiste a suspeita do transtorno.

É importante lembrar que o TDAH é um transtorno mental de origem neurobiológica e que o diagnostico é um ato de competência e responsabilidade médica, portanto, só este profissional poderá confirmar o diagnóstico e desenvolver estratégias de tratamento.

O questionário abaixo é denominado SNAP-IV e foi construído a partir dos sintomas do Manual de Diagnóstico e Estatística – IV Edição (APA, 2002) da Associação Americana de Psiquiatria. Esta tradução é validada pelo GEDA – Grupo de Estudos do Déficit de Atenção da UFRJ e pela Sociedade de Psiquiatria da Infância e Adolescência da UFRGS.

	Nem um pouco	Só um pouco	Bastante	Demais
1. Não consegue prestar muita atenção a detalhes ou comete erros por descuido nos trabalhos da escola ou tarefas.				
2. Tem dificuldade de manter a atenção em tarefas ou atividades de lazer				
3. Parece não estar ouvindo quando se fala diretamente com ele				
4. Não segue instruções até o fim e não termina deveres de escola, tarefas ou obrigações.				
5. Tem dificuldade para organizar tarefas e atividades				
6. Evita, não gosta ou se envolve contra a vontade em tarefas que exigem esforço mental prolongado.				
7. Perde coisas necessárias para atividades (p. ex: brinquedos, deveres da escola, lápis ou livros).				
8. Distrai-se com estímulos externos				
9. É esquecido em atividades do dia-a-dia				
10. Mexe com as mãos ou os pés ou se remexe na cadeira				
11. Sai do lugar na sala de aula ou em outras situações em que se espera que fique sentado				
12. Corre de um lado para outro ou sobe demais nas coisas em situações em que isto é inapropriado				
13. Tem dificuldade em brincar ou envolver-se em atividades de lazer de forma calma				
14. Não pára ou freqüentemente está a "mil por hora".				
15. Faia em excesso.				
16. Responde as perguntas de forma precipitada antes delas terem sido terminadas				
17. Tem dificuldade de esperar sua vez				
18. Interrompe os outros ou se intromete (p.ex. mete-se nas conversas / jogos).				

SNAP-IV (versão em português validada por Mattos, P et al, 2006).

### 1.3.1 - Como Avaliar

1) Se existem pelo menos 6 itens marcados como "BASTANTE" ou "DEMAIS" de 1 a 9 = existem mais sintomas de desatenção que o esperado numa criança ou adolescente.

2) Se existem pelo menos 6 itens marcados como "BASTANTE" ou "DEMAIS" de 10 a 18 = existem mais sintomas de hiperatividade e impulsividade que o esperado numa criança ou adolescente.

O questionário SNAP-IV é útil para avaliar apenas o primeiro dos critérios

Revista Brasileira de Educação e Cultura – ISSN 2237-3098 Centro de Ensino Superior de São Gotardo	Número IV Jul-dez 2011	Trabalho 06 Páginas 64-88
<a href="http://www.periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura">http://www.periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura</a>	periodicoscesg@gmail.com	

(critério A) para se fazer o diagnóstico. Existem outros critérios que também são necessários. **IMPORTANTE:** Não se pode fazer o diagnóstico de TDAH apenas com o critério A! Veja abaixo os demais critérios.

CRITÉRIO A: Sintomas (vistos acima).

CRITÉRIO B: Alguns desses sintomas devem estar presentes antes dos 7 anos de idade.

CRITÉRIO C: Existem problemas causados pelos sintomas acima em pelo menos 2 contextos diferentes (por ex., na escola, no trabalho, na vida social e em casa).

CRITÉRIO D: Há problemas evidentes na vida escolar, social ou familiar por conta dos sintomas.

CRITÉRIO E: Se existe outro problema (tal como depressão, deficiência mental, psicose, etc.), os sintomas não podem ser atribuídos exclusivamente a ele.

É importante salientar que este transtorno tem um grande impacto na vida da criança, adolescente e das pessoas com as quais convive. O diagnóstico precoce pode favorecer os aspectos, emocionais, familiares e sociais do indivíduo que apresenta este transtorno.

Partindo desse pressuposto este trabalho tem a finalidade de discorrer de forma sucinta, as co-morbidade do TDAH e as possíveis estratégias que o professor, agente fundamental do saber, pode participar efetivamente do prognóstico do aluno.

## 2 – TDAH E SUAS CO-MORBIDADES

Co-morbidades é o termo utilizado para designar dois ou mais transtornos em um mesmo indivíduo. Os outros problemas neuropsiquiátricos podem coexistir junto com o transtorno de atenção, mais especificamente com o déficit de atenção/hiperatividade (TDAH), por se tratar de um transtorno que se passa no cérebro, com várias interfaces nas demais áreas da neurociência, tanto na saúde mental quanto da educação.

O TDAH por ser bastante prevalente, seria o principal transtorno, dentro dessa visão os demais transtornos, se ocorrem juntos passam a ser consideradas

co-morbididades. As principais co-morbididades nos casos de crianças com TDHA são: TDO, TC, transtorno de tiques (TT) transtorno de ansiedade (TA), TAB, transtorno depressivo do humor.

Portanto abordaremos neste estudo as co-morbididades dentro de um contexto no qual a criança já tenha dificuldades no aprendizado e TDAH enfatizando a importância da psicoterapia e psicofarmacoterapia.

**2.1 – Transtornos Desafiador de Oposição (TDO)**

Este transtorno caracteriza-se por um comportamento desafiador, opositivo e implicante, fica evidente o comportamento implicante em relação aos pais, professores e colegas, essas crianças podem ter um limiar às frustrações e irritar-se com facilidade. Implicam constantemente com pais e professores desobedecendo ativa ou passivamente seus comandos, resultando em conflitos, levando aos pais a respostas negativas, punição, raiva e criticas, assim a criança responde, culpando os outros e tendo acesso de raiva. A criança com TDO apresenta em geral, baixa auto-estima devido às freqüentes criticas que recebe e pela sensação de que esta injustamente criticada e punida.

A prevalência do TDO nas crianças com TDAH tem se mostrado variável, e a faixa vai de 30% ate 65%.

Admite que o TDO seja mais freqüente dentre os casos com predomínio da hiperatividade sendo que essa co-morbididade e menos freqüente no subtipo desatento, ou seja, quanto mais agita a criança maior a prevalência de ter um comportamento desafiador.

Com relação ao tratamento, ressalta-se a importância da terapia cognitivo-comportamental com a criança ou com os pais, estudos mostram a eficácia de resperidona no tratamento desse transtorno (LALONDE et al, 1998). Alem disso, cabe destacar que o tratamento eficaz do TDAH tende a melhorar sintomas do TDO, fato documentado por Kolko e colaboradores (1999) que verificam a ação do metilfenidato na melhora do comportamento opositivo e no seguimento de comportamento social positivo.

Revista Brasileira de Educação e Cultura – ISSN 2237-3098 Centro de Ensino Superior de São Gotardo	Número IV Jul-dez 2011	Trabalho 06 Páginas 64-88
<a href="http://www.periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura">http://www.periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura</a>	periodicoscesg@gmail.com	

## 2.2 – Transtornos de Conduta (TC)

O TC caracteriza por um padrão de comportamento em que desrespeita os direitos básicos dos outros, provocações, agressão verbal ou física, destruição intencional do patrimônio alheio, dentre outros, de alta gravidade. Podem incluir fulgas de casa, mentiras, roubos, faltas na escola e até abuso sexual.

Estas crianças com TC desestruturam o ambiente familiar e escolar, e são de uma difícil convivência. A prevalência de TC varia de 15% a 40%. Este transtorno é mais comum em meninos, e também mais comum no TDAH tipo hiperativo, do que no misto, e quase ausente no tipo desatento.

O tratamento pode incluir terapia cognitiva comportamental e em casos mais graves, avalia-se a introdução de resperidona, que, embora tenha riscos potenciais em longo prazo teve sua eficácia demonstrada no controle do comportamento disruptivo (LALONDE et al, 1998). O problema do tratamento medicamentoso das crianças maiores e adolescentes que tenham o TC como co-morbidades do TDAH, pode vir a ser a propensão para o abuso e dependência de drogas ilícitas, alguns clínicos tentam evitar o uso do metilfenidato.

## 2.3 – Transtornos de Tiques (TT)

O transtorno de tiques são movimentos complexos e estereotipados (tique motor) ou vocalizações (tique vocal), que são caracterizados de súbitos de curta duração e sem uma finalidade específica.

Existe um TT um pouco mais grave, denominado síndrome de Gilles de La Tourette, nesse caso os pacientes tem mais de um tique motor e pelo menos um tipo de tique vocal, com uma duração de menos um ano. Estima-se que 60% das crianças com transtorno de Tourette também tenha TDAH.

Os tiques motores afetam a cabeça, os olhos ou face, levando a crianças a fazer movimentos estranhos, os vocais em geral imitam o som de limpar a garganta, fingir ou fazer um ruído semelhante à tosse, grunhidos, silvos e até palavrões. Os sintomas melhoram e pioram espontaneamente, tendo uma relação

de estresse, ou quanto maior for o nível de ansiedade, piores ficam os tiques, podem fazer com que caia a auto-estima, pois a criança pode ser motivo de brincadeiras maldosas por parte de colegas devido aos movimentos bizarros do tique.

O tratamento dessas co-morbidades é basicamente medicamentoso, estudos comprovam que uma boa estratégia é iniciar com o metilfenidato em doses baixas, e fazer aumentos bem lentos e graduais, na tentativa de tratar o TDAH sem piorar o TT prévio, outra opção é usar clonidina, principalmente nas crianças pré-escolares com ansiedade de base, TDAH moderado. Se a criança tem TDAH e TT associados a muitos sintomas disruptivos, tais como agressividade e predomínio da hiperatividade pode-se tentar usar risperidona. A associação entre estimulantes e antipsicóticos fica reservada para aqueles casos mais graves.

## 2.4 – Transtornos de Ansiedade

Crianças portadoras de TA, demonstram medos e preocupações excessivas, que atrapalha seu desempenho escolar, social e familiar.

Simple eventos do cotidiano da vida dessas crianças, como um simples passeio, viagem ou férias, tornam-se situações de extrema ansiedade e sofrimento. As crianças que tem um elevado nível de ansiedade costumam queixar-se de cefaléia e dores abdominais.

Estudos epidemiológicos demonstram que 25% a 46% das crianças diagnosticadas como portadoras de TA mantêm um diagnostico por um período de 4 a 8 anos quando não tratados, e os transtornos de ansiedade na infância podem ser precursores de depressão maior na idade adulta.

Segundo estudiosos os TA, podem se dividirem em transtorno de ansiedade generalizada, transtorno de ansiedade de separação, transtorno de ansiedade social, fobias específicas e transtorno obsessivo-compulsivo.

Difícilmente uma criança apresenta apenas um dos TAS ocorre uma condenação de um ou mais destes transtornos dentro dessa área, admite-se que até 30% das crianças ansiosas tenham mais de um tipo concomitante de transtorno dentro da ansiedade.

Revista Brasileira de Educação e Cultura – ISSN 2237-3098 Centro de Ensino Superior de São Gotardo	Número IV Jul-dez 2011	Trabalho 06 Páginas 64-88
<a href="http://www.periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura">http://www.periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura</a>	periodicoscesg@gmail.com	

O tratamento dessa co-morbidade, esta em fazer o uso de antidepressivos heterocíclicos, mais especificamente a imipramina e desipramina, e eficaz no tratamento de TDAH com ansiedade (Pliszka,1987).

A escolha dos inibidores da receptação de seretonia, principalmente fluoxetina ou sertralina, e bem-aceita, podendo ser associada ao uso de estimulantes, para melhor controle da sintomalogia do TDAH (Gammon e Brown, 1993).

Além da abordagem medicamentosa, e importante a intervenção, psicoterapeuta, psicopedagogo, terapeuta ocupacional e familiar.

## 2.5 – Transtornos Bipolares

Em adulto este transtorno é caracterizado pela presença de humor exaltado, euforia, idéias e agitação psicomotora, evoluindo em alguns casos, para delírios e alucinações. Em crianças são observados sintomas mistos, duração mais crônica do que episódica e aumento da irritabilidade e da agressividade.

Estas crianças com este transtorno necessitam de um apoio psicopedagógico para ajudar com suas dificuldades escolares, e uma psicoterapia para melhorar seu comportamento emocional. Já o tratamento medicamentoso das crianças com mais de um destes transtornos, a melhor opção medica são a associação de estabilizadores de humor, o ácido valporico, carbamazepina ou lítio associados ao metilfenidado.

## 2.6 – Transtornos Depressivo de Humor

E um transtorno de difícil diagnóstico em crianças, do que em adultos, nesse caso os sintomas são muito específicos.

Percebe-se que nas crianças com depressão elas são muito tristes ou irritável, tendo um baixo limiar a frustrações, pouco interesses a atividades que antes tinha prazer, alterações no sono e apetite, baixa auto-estima, os sintomas mais extremos chegam até em pensamentos e tentativas de suicídios.

Revista Brasileira de Educação e Cultura – ISSN 2237-3098 Centro de Ensino Superior de São Gotardo	Número IV Jul-dez 2011	Trabalho 06 Páginas 64-88
<a href="http://www.periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura">http://www.periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura</a>	periodicoscesg@gmail.com	

Criança com dificuldades de aprendizagem percebe-se o encontro de um quadro depressivo, pois suas inteligências, ainda que deficientes possam ser suficientes para que elas se dêem conta de suas dificuldades.

A prevalência de depressão no TDAH é alta, podendo comprometer o desempenho escolar, os percentuais dessa co-morbidade esta em torno dos 15% nos levantamentos feitos aqui, já os do exterior são bem elevados.

O tratamento desta co-morbidade com a combinação do TDAH envolve vários profissionais. Educadores, pedagogos e psicopedagogos tratam dos problemas acadêmicos, os psicoterapeutas trabalham o lado emocional. O tratamento medicamentoso geralmente é a combinação de fluoxetina com metilfenidato, outra opção é uma tentativa de mono terapia de tratar os juntos o TDAH quanto a depressão, com o uso de imipramina na dose de 3 a 5 mg/kg/dia, esta ultima opção é mais efetiva no tratamento da depressão e da enurese noturna.

Neste capítulo estudamos as co-morbidades neuropsiquiátricas que podem coexistir junto com uso transtornos da atenção, mais especificamente com o transtorno de déficit de atenção.

Conclui-se que estes estudos muito contribuem para que possamos abordar de forma mais simples junto aos profissionais da educação e pais as principais informações sobre os transtornos apresentados nessa atividade, o que vem contribuir para que o educando possa aprender os assuntos/conteúdos da grade curricular considerando seu tempo de assimilação, bem como seus diferentes caminhos que o auxilie no processo ensino-aprendizagem.

### **3 – PLANEJAMENTO CURRICULAR ADAPTADO PARA ALUNOS COM TDAH: UMA VISÃO PEDAGÓGICA**

Este capítulo tem o objetivo de fazer uma análise sobre como tem sido feitas as possíveis intervenções na escola para alunos com transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH) numa visão pedagógica. Inicialmente abordaremos o papel e a função do professor no processo de identificação e manejo de crianças com TDAH no sistema educacional. Dupaul, diz que:

Revista Brasileira de Educação e Cultura – ISSN 2237-3098 Centro de Ensino Superior de São Gotardo <a href="http://www.periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura">http://www.periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura</a>	Número IV Jul-dez 2011 periodicoscesg@gmail.com	Trabalho 06 Páginas 64-88
--	---	------------------------------

“Atualmente muitos professores não estão adequadamente preparados para lidar de fato com essas crianças mesmo após freqüentar oficinas ou consultar a literatura relevante.” (DUPAUL, STONER, 2007)

Percebe-se que os professores estão sobrecarregados e não conseguem lidar com o assunto, muitos não se dão conta que seu aluno é portador desse transtorno, ou nem sabe do que realmente se trata o TDAH. O que tem ocorrido é que o professor acaba rotulando essa criança portadora desse transtorno, como bagunceira, mal educada, de que não tem jeito de dar aula, e acaba mandando o para fora da sala, para restabelecer a ordem.

É visível ver a frustração e a impotência dos professores enquanto tentam administrar suas aulas, percebe-se que estão perdidas diante desse quadro da inclusão.

Acaba por não incluir este aluno com TDAH, por não sabe entender como é este transtorno.

Os estudantes com TDAH formam um grupo heterogêneo, sendo assim não há uma intervenção que funcionara para todos os estudantes. São sugeridas modificações escolares que são construídas e planejadas levando-se em conta as necessidades de cada um. Vale lembrar que os professores necessita conhecer, entender esse transtorno, bem como sua repercussão na aprendizagem. Tal repercussão pode ser definida por uma avaliação, pedagógica ou psicopedagógica, com o objetivo de determinar quais são as áreas que cada estudante tem mais dificuldades, bem como aquelas em que tem facilidade, só assim e possível planejar um currículo adaptado adequado a cada criança.

Observa-se a necessidade de mais estudos na realidade brasileira para que os professores e familiares adquiram mais conhecimento dos diferentes recursos que podem ser usados com esse público alvo. Por isso faz-se importante neste trabalho a apresentação do texto apresentado por Rotta, Ohlweiler e Riesgo que nos diz que: (...) um programa de sucesso deve integrar três componentes:

### 3.1 – Instruções Acadêmicas

#### 3.1.1 – Organização da Sala e da Aula

Estudantes com TDAH freqüentemente apresentam dificuldades em prestar atenção e atender as instruções /solicitações dos professores; logo, acabam tendo prejuízos em adquirir a informação necessária para realizar uma tarefa, complementar uma atividade e participar adequadamente das atividades e discussões em sala de aula. Para facilitar essa participação e interessante:

- Deixar claro quais são as expectativas do professor na realização de cada tarefa.
- Estabelecer uma rotina diária clara, com períodos de descanso definidos.
- Usar reforços visuais e auditivos para definir e manter essas regras e expectativas, como calendários e cartazes.
- Dar instruções e orientações de forma direta, clara e curta.
- Observar se o estudante possui todas as matérias necessárias para a execução da tarefa; caso contrário, deve-se ajudá-lo a consegui-los.
- Dividir as atividades em unidades menores. Por exemplo, pedir que ele resolva primeiro, as cinco contas de matemática e avisar quando terminar. Depois, solicitar mais cinco.
- Iniciar a aula pelas atividades que requer mais atenção, deixando para o final do turno aquelas que são mais “agradáveis” e/ou estimulantes.
- Monitorar o tempo que falta para concluir uma tarefa.

Outras modificações que tem se mostrado muito eficientes dizem respeito aos momentos de avaliação:

- Propiciar um ambiente tranqüilo
- Dar mais tempo para os alunos
- Colocar um número menor de atividades por pagina.
- Solicitar que a criança cheque as respostas, particularmente no subtipo impulsivo/hiperativo.

Revista Brasileira de Educação e Cultura – ISSN 2237-3098 Centro de Ensino Superior de São Gotardo	Número IV Jul-dez 2011	Trabalho 06 Páginas 64-88
<a href="http://www.periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura">http://www.periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura</a>	periodicoscesg@gmail.com	

### 3.1.2 – Dificuldades Específicas nos Diferentes Sistemas Simbólicos

Alguns estudantes com TDAH necessitam de uma auxílio adicional em algumas habilidades cognitivas específicas. Como referido anteriormente, o TDAH tem um grande impacto no desenvolvimento acadêmico. As áreas de maior impacto deverão ter sido identificadas na avaliação. A seguir, são apresentadas algumas estratégias que podem ajudar a facilitar a aprendizagem, divididas por áreas.

**LEITURA:** Estudantes com TDAH que apresentam dificuldades na leitura geralmente não apresentam problemas no reconhecimento de palavras; a decodificação fonológica se processa bem, mas os problemas centram-se na compreensão. Alguns estudantes relatam maior facilidade com a leitura oral, possivelmente devido à maior fixação que essa leitura exige. Como ajudar:

- Pedir ao estudante com TDAH que leia a história oralmente enquanto os colegas acompanham silenciosamente.
- Sugerir que ilustre as histórias para facilitar a compreensão.
- Ressaltar as idéias fundamentais do texto antes de pedir que ele “leia-isso” ajudará o estudante com TDAH a entender o que é mais importante/relevante na leitura.
- Incentivar o uso de histórias gravado em áudio ou vídeo. As gravações podem ser um passaporte do estudante para o mundo do leitor.
- Estimular que a família tenha cópias dos livros didáticos (especialmente após a 5ª série) para que possam ser retomados em casa.

**ESCRITA:** Como referido anteriormente, a escrita e o sistema simbólico mais afetado pelo TDAH. O transtorno da expressão escrita é duas vezes mais comum (65%) do que o transtorno da leitura e da matemática. Os estudantes poderão ter dificuldades tanto nos aspectos gráficos, quanto nos ortográficos e nas produções de narrativas.

**GRAFIA:** Estudantes com TDAH podem apresentar torpeza motora, que confere um aspecto desorganizado ao trabalho e traçado inadequado das letras (Albuquerque, 2003). Eles podem-se beneficiar das seguintes estratégias:

- Permitir que não usasse letra cursiva.
- Ensinar a resumir anotações que sintetize o conteúdo de uma explicação.
- Sempre que possível, não fazê-los copiar grandes textos do quadro-de-giz, dando-lhes uma fotocópia.
- Levar em consideração que escutar e escrever simultaneamente podem ser muito difíceis para eles.

**ORTOGRAFIA:** Os estudantes com TDAH poderão ter dificuldades na fixação das representações ortográficas, principalmente daquelas arbitrárias (Albuquerque, 2003.). Como ajudar:

- Desafiar o estudante a aprender a cada dia nova palavra.
- Criar um dicionário para aquelas palavras que frequentemente esquece.
- Permitir o uso de meios informáticos e de corretores ortográficos.
- Valorizar sempre os trabalhos pelo seu conteúdo e não pelos erros de escrita.
- Em provas, não corrigir todos os erros de escrita.
- Não fazê-lo repetir um trabalho escrito pelo fato de tê-lo feito mal.

**PRODUÇÃO TEXTUAL:** Geralmente os estudantes com TDAH apresentam dificuldades em planejar e elaborar narrativas (Albuquerque, 2003). Nas atividades de produção de textos e outras atividades de escrita, os estudantes com TDAH poderão se beneficiar das seguintes estratégias;

- Ensinar individualmente ao estudante como deve organizar seu trabalho escrito, de forma que fique organizado e bonito.
- Mostrar como e organizada a maior parte das narrativas (apresenta personagens, local e ação; conflito e resolução).

- Incentivar a revisar suas produções.
- Deixar que ele ditasse a história para um colega

MATEMÁTICA: Na área da matemática, as dificuldades mais comuns apresentadas por esses alunos referem-se a diferentes tipos de “esquecimentos” (“vai um” ou “emprestou um”), dificuldades para memorizar a multiplicação e, mais diante, dificuldades para coordenar os diferentes passos na resolução de uma tarefa matemática.

Os alunos poderão se beneficiar das seguintes estratégias de apoio:

- Compreender a necessidade de revisar as tarefas matemáticas, passo a passo; quando possível, permitir que a revisão seja feita com o auxílio da calculadora.
- Utilizar marcas espaciais que facilitem a organização das operações.
- Realçar, com caneta marca – texto, por exemplo, os símbolos aritméticos (+, -, x) para que não confundam a operação realizada.
- Incentivar o uso de lápis e papel para fazer as contas, em vez de fazer mentalmente, pois se eles se distraem e mais fácil recomeçar.
- Garantir que os conhecimentos matemáticos anteriores estejam bem-estabelecidos, permitindo assim, que os alunos compreendam progressivamente os novos conhecimentos.

Poderão, também, apresentar dificuldades na resolução de problemas matemáticos; para tanto, é interessante utilizar as seguintes estratégias:

- Circular a palavra-chave que identifica a operação que identifica a operação que deveria ser utilizada. Por exemplo, palavras como “no total”, “a soma” indicam que a operação é de adição.
- Usar material concreto e igualmente válido para estudantes com TDAH.

Além das estratégias citadas, alguns estudantes com TDAH do tipo predominantemente desatento são facilmente distraídos e apresentam dificuldades

Revista Brasileira de Educação e Cultura – ISSN 2237-3098 Centro de Ensino Superior de São Gotardo	Número IV Jul-dez 2011	Trabalho 06 Páginas 64-88
<a href="http://www.periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura">http://www.periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura</a>	periodicoscesg@gmail.com	

em focar sua atenção para concluir uma tarefa. Uma boa alternativa é designar um colega que o ajude a concluir as tarefas, ou então o próprio professor. A idéia de monitoria entre alunos ou entre professor-aluno vem sendo desenvolvida como um recurso facilitador para as crianças com diferentes necessidades educativas especiais. Consiste em designar um colega de nível mais adiantado que possa auxiliar temporariamente o aluno até que ele possa realizar aquelas atividades específicas sozinho ou designar tal tarefa como sendo do professor da sala, ou outro professor da escola.

Organizar-se no tempo também é uma dificuldade comum entre esses estudantes. Pode ser necessário ensiná-los a usar o calendário e escrever na agenda as tarefas e provas.

A lentidão também é uma característica fortemente marcada no TDAH. Essa lentidão pode ser devido às freqüentes distrações, ou até mesmo a dificuldade do estudante em organizar-se no tempo. Uma boa alternativa é reduzir a quantidade total de trabalhos solicitados, selecionando aqueles que são mais necessários para alcançar os objetivos definidos.

O importante é que o professor aceite que o estudante com TDAH se distraia com maior facilidade que os demais, posto que as tarefas escolares lhe exijam um esforço muito grande. Outra atitude que também pode beneficiar o estudante é não pretender que ele alcance um nível ao dos colegas naquilo que tem dificuldades (matemática e/ou leitura/escrita).

### 3.2 – Intervenções Comportamentais

Um segundo componente fundamental em um programa efetivo de ensino para estudantes com TDAH envolve as intervenções comportamentais, pois esses alunos precisam desenvolver adequadamente níveis de autocontrole (Dupaul; Stoner, 1994 apud Brunke, 2001).

Sem dúvida, a estratégia mais geradora de mudança tem sido adotar uma atitude positiva, como elogios e recompensas para comportamentos adequados, já que os alunos com TDAH sempre são chamados a atenção para o que fazem de

Revista Brasileira de Educação e Cultura – ISSN 2237-3098 Centro de Ensino Superior de São Gotardo	Número IV Jul-dez 2011	Trabalho 06 Páginas 64-88
<a href="http://www.periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura">http://www.periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura</a>	periodicoscesg@gmail.com	

errado. Outras sugestões são:

- Estabelecer conseqüências razoáveis e realistas para o não cumprimento de tarefas e das regras bem combinadas anteriormente.
- Aplicar algum tipo de restrição com consistência e bom senso.
- Quando o aluno começar a ficar agitado, frustrado ou atrapalhar o trabalho de classe, redirecioná-lo para outra atividade ou situação. Por exemplo, buscar um material no setor de fotocópias.
- Ignorar as transgressões leves que não forem intencionais.
- Permitir que ele saísse para dar uma volta tomar água.
- Combinar sinais discretos para chamar a atenção ou lembrar acordos.

### 3.3 – Modificações no Ambiente

Estudantes com TDAH freqüentemente não conseguem entender o funcionamento da sala de aula, ou seja, determinar o que é importante e focar sua atenção para essa tarefa. Eles são facilmente distraídos pelos colegas ou por barulhos fora da sala de aula. Muitos estudantes com TDAH se beneficiam com algumas modificações que reduzem as distrações no ambiente da sala de aula e os ajuda a permanecerem atentos para aprender.

- Sentar o aluno perto do professor, para que este possa acompanhar mais próximo, o trabalho desenvolvido pela criança longe de janelas e da porta e distante de colegas que o importunem.
- Achar um meio-termo entre a escassa motivação visual e estímulos em excesso.
- Privilegiar turmas menores.

### 3.5 – Ajudando no Tema de Casa

Revista Brasileira de Educação e Cultura – ISSN 2237-3098 Centro de Ensino Superior de São Gotardo	Número IV Jul-dez 2011	Trabalho 06 Páginas 64-88
<a href="http://www.periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura">http://www.periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura</a>	periodicoscesg@gmail.com	

A hora do tema de casa e outro momento complicado para estudantes com TDAH. Diversas estratégias podem ser aconselhadas aos pais:

- Mantenha uma rotina para realizar o tema procurando realizá-lo sempre no mesmo horário e no mesmo local. Lembre-se que ele precisa de uma rotina estruturada. Estabeleça essa rotina junto com seu filho, assim ele será mais colaborativo na realização dos combinados.
- Faça intervalos regulares, deixando que ele vá tomar água, de uma volta ou faça um pequeno lanche.
- Organize uma lista colocando quais atividades ele devera fazer.
- Evite distrair a criança com comentários desnecessários ou movimentação excessivas. Alguns estudantes apresentam muitas dificuldades para retornar a concentração.

Devemos reconhecer que apesar de nosso, entendimento a respeito do TDAH tenha avançado muito nas últimas décadas, crianças com este transtorno, todavia encontram dificuldades relevantes para o êxito escolar. (Dupla, Stones, 2007)

A partir deste estudo constatamos que há uma excelente estrutura na área médica. No entanto quando o assunto envolve em âmbito educacional infelizmente existem poucos trabalhos científicos. Resultando em profissionais mal capacitados, com pouco embasamento nesta área, caso houvesse uma diversidade maior de trabalhos, estudos e pesquisas por parte dos educadores, seria mais fácil a aceitação das intervenções propostas, pela equipe medica.

Portanto nos como futuras pedagogas devemos nos conscientizar, que necessitamos descobrir maneiras de aumentar a aceitação das intervenções, e pensar que temos um papel fundamental no processo de aprendizagem dessas crianças e adolescentes com TDAH.

Contudo, como futuras pedagogas, e mãe de uma criança portadora desse transtorno, proponho um desafio. O desafio de realizar mais trabalhos científicos, realização de grupos de estudos, leituras dirigidas e trocas de experiências com colegas que já enfrentam esse desafio, tendo como eixo norteador as implicações atreladas aos portadores de TDAH no contexto educacional.

Revista Brasileira de Educação e Cultura – ISSN 2237-3098 Centro de Ensino Superior de São Gotardo	Número IV Jul-dez 2011	Trabalho 06 Páginas 64-88
<a href="http://www.periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura">http://www.periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura</a>	periodicoscesg@gmail.com	

Agindo assim as crianças co TDAH serão beneficiadas com a formação docente, que incentive a compreensão da diversidade e permita que tais crianças desenvolvam progressivamente suas potencialidades.

#### 4 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através desse trabalho foi possível constatar que ainda existe falta de conhecimento sobre o transtorno do déficit de atenção por parte dos pais, professores, equipe pedagógica e alunos. É necessário a busca de uma visão norteadora com informações que influencia todos os aspectos do ser humano, ou seja, é fundamental que a educação possa ser o agente transformador, é através dos conhecimentos que pais, professores e todos os demais inseridos podem favorecer o desenvolvimento saudável do portador do TDAH.

Diante de tantas evidencias, estudos científicos o TDAH é considerado pela associação psiquiátrica uma doença e não somente “uma fantasia”. Quando se fala em doença a vertente é o tratamento.

Por isso é de suma importância a capacitação dos profissionais da saúde e educação, pois quanto mais precoce diagnosticado melhor a qualidade de vida do portador.

O ambiente escolar é peça fundamental para o desenvolvimento saudável da criança. O contexto não produz os sintomas, mas exacerba ou minimiza os efeitos. Por isso preparar as escolas é fundamental para que os alunos possam ser “enxergados” com olhares verdadeiros e não com rótulos pejorativos.

O comprometimento é palavra chave, para quem lida com estes alunos. A diversidade precisa ser acolhida cabe aos professores, pais, equipe pedagógica se capacitarem e buscar adequar esse novo contexto. A escola e os pais precisam ter a mente aberta, trabalharem juntos.

O universo de pessoas com deficiência começa na saúde. Por isso faz se importante integrar saúde e educação em uma visão psicoeducativa.

**GRUPO 05: Alunos com Altas Habilidades****Para leitura e debate:**

“Provisões educativas específicas para alunos com altas habilidades são usualmente criticadas como elitismo. As contestações, todavia, não se fundamentam em argumentos sólidos, mas, sobretudo, em preconceitos: o público geral, sem acesso à produção científica da área, possui ideias estereotipadas das altas habilidades, vistas principalmente sob a ótica da pessoa academicamente precoce e capaz de realizações incomuns e, ainda, compreendendo-as como resultado direto da estimulação ambiental propiciada por classes econômicas favorecidas”. (MOURA, 2009, p. 55)

1 - Com base no excerto acima, percebe-se que há equívocos e preconceitos que permeiam a temática das altas habilidades/superdotação. Com base no texto, discuta com seus pares sobre os mitos que dificultam a identificação e o atendimento de alunos(as) com superdotação.

2 – Moura (2009, p. 56) cita algumas estratégias de atendimento para alunos com altas habilidades. A partir da leitura do texto, comente sobre essas estratégias.

3 - Conforme Moura (2009, p. 71) a avaliação mediadora consiste nos seguintes princípios:

i) propiciar, ao aluno, momentos para expressar suas ideias; ii) oportunizar discussão entre os alunos a partir de situações desencadeadoras; iii) realizar várias tarefas individuais, menores e sucessivas, buscando a compreensão dos processos mentais subjacentes às respostas; iv) fazer comentários sobre as tarefas dos alunos ao invés da atribuição mecânica de pontos e divulgação sumária de seus acertos e erros; v) transformar os registros de avaliação em anotações significativas sobre o acompanhamento dos alunos em seu processo de construção do conhecimento.

Com base nesses princípios, discuta com os demais profissionais da educação acerca dessas propostas de intervenção pedagógicas.

**TEXTO**

**DA CLASSIFICAÇÃO À  
PROMOÇÃO DA  
APRENDIZAGEM:  
AVALIAÇÃO DE ALUNOS  
COM ALTAS HABILIDADES**

---



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LUCIMEIRE ALVES MOURA

DA CLASSIFICAÇÃO À PROMOÇÃO DA APRENDIZAGEM:  
AVALIAÇÃO DE ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES

FORTALEZA-CEARÁ

2009

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	09
<b>1 PERCURSOS DA IDENTIFICAÇÃO E DO ATENDIMENTO ESPECIALIZADO PARA ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES .....</b>	<b>15</b>
1.1 Histórico da identificação.....	16
1.2 Histórico do atendimento educacional.....	22
1.2.1 No Brasil.....	23
1.2.2 No Ceará.....	31
<b>2 AS MÚLTIPLAS DIMENSÕES DO CONCEITO DE ALTAS HABILIDADES.....</b>	<b>38</b>
2.1 Terminologias.....	40
2.2 Tipologias.....	43
2.3 Características Gerais.....	46
2.3.1 Habilidades cognitivas.....	46
2.3.2 Aprendizagem.....	48
2.3.3 Motivação.....	49
2.3.4 Aspectos afetivos e interpessoais.....	51
2.3.5 Motricidade.....	53
<b>3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA OS ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES.....</b>	<b>54</b>
3.1 Atendimento educacional.....	55
3.1.1 Segregação ou agrupamento específico .....	57
3.1.2 Aceleração.....	59
3.1.3 Enriquecimento.....	62
3.2 Avaliar para promover.....	67
<b>4 METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO .....</b>	<b>77</b>
4.1 Pesquisa qualitativa e estudo de caso.....	78
4.2 Instrumentos em pesquisa qualitativa.....	80
4.2.1 Observação não-participante .....	81
4.2.2 Entrevista semi-estruturada .....	82
4.2.3 Avaliação da aprendizagem .....	84
4.3 Universo.....	85
4.4 Amostra.....	85
4.4.1 Caracterização da amostra.....	85
4.5 Caracterização dos alunos.....	86
4.6 Caracterização da escola.....	88
4.6.1 Caracterização da sala de aula.....	89

4.7 Procedimentos .....	90
4.8 Coleta de dados .....	91
4.9 Instrumentos .....	91
<b>5. ANÁLISE DOS DADOS .....</b>	<b>93</b>
5.1 Observação não-participante.....	93
5.2 Entrevistas .....	114
5.2.1 Conceito de Altas Habilidades.....	114
5.2.2 Características de Altas Habilidades.....	115
5.2.2.1 Cognição.....	116
5.2.1.2 Aprendizagem .....	120
5.2.1.3 Motivação.....	122
5.2.1.4 Aspectos interpessoais.....	125
5.2.3 Metodologia de ensino.....	127
5.3 Metodologia de avaliação da aprendizagem .....	130
5.4 Avaliação da aprendizagem .....	136
<b>CONCLUSÃO .....</b>	<b>142</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>147</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>154</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>159</b>

### 3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA OS ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES

Alunos com altas habilidades apresentam necessidades específicas para o êxito de sua aprendizagem. Desse modo, a escola detém um desafio permanente para com eles em função dos conhecimentos referentes às suas necessidades educacionais e características especiais. A permanência de posturas pedagógicas arcaicas, ainda observadas nas escolas, se mostra incompatível com as NEEs desse alunado e com as demandas educacionais do nosso tempo, como: a presença de currículos rígidos; a conduta autoritária do professor, com ênfase na obediência e passividade do aluno; a existência de práticas pedagógicas inibidoras da criatividade, que solicitam apenas a memorização e reprodução do conhecimento (ALENCAR, E. S., 1986; ALENCAR; FLEITH, 2001; GUENTHER, 2000; LANDAU, 2002; MOURA; VIANA, 2007; VIANA, 2003, 2005).

Alunos com altas habilidades requerem intervenções educacionais que estimulem o desenvolvimento de suas capacidades, proporcionando uma variedade de experiências enriquecedoras que permitam a crítica a pensamentos estabelecidos e a criação de produtos originais. Com frequência, observa-se um descompasso entre os processos mentais associados às altas habilidades e as metodologias de ensino e avaliação empregadas na escola: os alunos com altas habilidades costumam utilizar, para a resolução de problemas acadêmicos, estratégias distintas das ensinadas pelo professor. Desse modo, muitas vezes, não conseguem explicar como chegaram ao resultado de uma determinada equação por outros caminhos ou esclarecer as regras gramaticais que o levaram à criação de um texto original, dada a extrema velocidade e originalidade de seu pensamento.

Desse modo, além de estratégias de ensino diferenciadas, devem ser adotados também métodos avaliativos condizentes com suas NEEs. Constata-se, ainda, que, a avaliação que utiliza, sobretudo, a memorização e a reprodução de informações se mostra ineficaz e gera sérios prejuízos à evolução satisfatória desses aprendizes, o que pode constituir a perda desse potencial humano por negligência ou subutilização, impedido de se desenvolver, portanto, por falta de estímulo e orientação adequada.

### 3.1 Atendimento educacional

O aluno com altas habilidades integra a clientela da Educação Especial - em conjunto com os deficientes, as pessoas com dificuldades de aprendizagem, problemas de comportamento, Transtornos Invasivos do Desenvolvimento (TDIs)<sup>13</sup> e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), que também apresentam necessidades peculiares no campo da aprendizagem. Provisões educativas específicas para alunos com altas habilidades são usualmente criticadas como elitismo. As contestações, todavia, não se fundamentam em argumentos sólidos, mas, sobretudo, em preconceitos: o público geral, sem acesso à produção científica da área, possui idéias estereotipadas das altas habilidades, vistas principalmente sob a ótica da pessoa academicamente precoce e capaz de realizações incomuns e, ainda, compreendendo-as como resultado direto da estimulação ambiental propiciada por classes econômicas favorecidas (BRASIL, 1995, 1999a; GUENTHER, 2000; LANDAU, 2002; METTRAU, 2000; VIANA, 2003, 2004; WINNER, 1998).

Os estudos relativos à hereditariedade e ao ambiente, entretanto, demonstram a participação de fatores genéticos e ambientais na determinação de altas habilidades. A inteligência é, portanto, um bem distribuído de maneira democrática em todas as raças, credos e classes socioeconômicas, numa proporção estimada de 3 a 5% da população mundial e constitui, dessa forma, um legítimo patrimônio social. A necessidade de intervenções pedagógicas adequadas se justifica pelo fato de nenhuma capacidade subsistir à ausência de estimulação ambiental, propiciada seja pelas pessoas circundantes, seja pelas instituições formais de ensino.

O direito ao atendimento às NEEs da pessoa com altas habilidades, proposto com base no respeito à dignidade humana e no direito ao pleno desenvolvimento do indivíduo através da educação, resulta de uma evolução histórica decorrente de movimentos e conquistas nessa área em âmbito nacional e internacional. Conseqüentemente, os avanços alcançados através de acordos, declarações e convenções entre governantes têm repercutido no Estado Brasileiro e proporcionado nova dimensão e orientação quanto aos direitos que

<sup>13</sup> O conceito atual de TDIs surgiu no final dos anos 1960, derivado especialmente dos trabalhos de Ruther, Kolvin e Cohen. Nesses quadros, que incluem o autismo, observa-se comprometimento em três áreas do desenvolvimento: i) social, ii) comunicacional e iii) comportamental. A interação social se encontra qualitativamente prejudicada, bem como as habilidades de comunicação e comportamento; os interesses são limitados, tendendo a ser repetitivos e estereotipados (MERCADANTE; GAAG; SCHWARTZMAN, 2008).

garantem a educação e inclusão dessa parcela da população. Com a última LDB (Lei nº9394/96), as suas NEEs são reconhecidas, bem como é resguardado o direito ao atendimento educacional especializado, por meio de aceleração dos estudos para concluir, em menor período de tempo, os cursos realizados no âmbito da Educação Básica e Superior. Segundo o previsto na legislação, esse alunado deve receber atendimento que valorize e respeite suas necessidades educacionais diferenciadas quanto a talentos, aptidões e interesses (BRASIL, 1996).

Sob essa perspectiva, a preocupação em atender as NEEs de alunos com altas habilidades é evidenciada em programas e serviços para essa clientela no sentido de possibilitar seu amplo desenvolvimento pessoal, a expansão de suas habilidades e a ampliação de seus interesses. Nesse sentido, observam-se três abordagens básicas quanto à sua educação: i) segregação ou agrupamento específico, ii) aceleração e iii) enriquecimento (ALENCAR; FLEITH, 2001; FREEMAN; GUENTHER, 2000; LANDAU, 2002; SABATELLA; CUPERTINO, 2007).

Cumprido mencionar que essas alternativas são conciliáveis, visto que pode ser observada uma inter-relação entre as abordagens. Segundo Sabatella e Cupertino (2007):

Cada alternativa atende a diferentes necessidades e, na prática, todas são utilizadas, uma vez que a aceleração, por exemplo, conduzida de forma adequada, tende a ser um enriquecimento, ao passo que um programa mais amplo e flexível, levado a efeito de forma apropriada, também ocasionará uma aceleração (p. 70).

Dessa forma, aproveitar o potencial dos aprendizes com altas habilidades por meio de uma intervenção pedagógica apropriada, que incentive a preservação e o desenvolvimento das suas capacidades, constitui um investimento não somente individual, mas sobretudo social, com o aproveitamento desse potencial em diferentes áreas do saber e fazer.

### 3.1.1 Segregação ou agrupamento específico

O sistema de *segregação* ou *agrupamento específico* consiste em separar os estudantes com altas habilidades dos demais, utilizando algum critério, como o nível intelectual. Os estudantes selecionados são agrupados em classes especiais ou retirados de sala de aula por um tempo determinado para que obtenham acesso a um currículo e experiências acadêmicas mais adiantadas (ALENCAR; FLEITH, 2001; FREEMAN; GUENTHER, 2000; SABATELLA; CUPERTINO, 2007).

De acordo com a literatura especializada, as principais modalidades de agrupamento específico ou segregação têm sido: i) agrupamento em centros específicos; ii) agrupamento em aulas específicas em escolas regulares e iii) agrupamento parcial, temporal e flexível. O *agrupamento em centros específicos* envolve práticas educacionais de reunião de alunos na instituição escolar ou em classes especiais, ou sob a forma de pequenos grupos atendidos em sala de aula regular de forma diferenciada dos outros alunos. O critério de seleção ocorre por nível de habilidade ou desempenho dos aprendizes. Essa alternativa de atendimento é pouco adotada nos programas aplicados no Brasil.

O *agrupamento em aulas específicas em escolas regulares* ocorre por meio de encaminhamento dos alunos a atendimento especializado ou em espaço fora da sala de aula. As críticas associadas a esse método de intervenção se reportam ao elitismo e isolamento dos alunos. No *agrupamento parcial, temporal e flexível*, os estudantes podem ser agrupados dentro da sala de aula por períodos de determinada duração. Nessa modalidade de atendimento, deve-se ter cuidado para evitar condutas de discriminação ou isolamento em relação aos pares, visto que integrar um grupo específico pode gerar, nos demais, sentimentos de insegurança e auto-estima baixa.

Para o uso do sistema de segregação, Clark (apud ALENCAR; FLEITH, 2001) faz algumas recomendações: i) reconhecer que há amplas diferenças individuais e que os alunos com altas habilidades constituem um grupo heterogêneo, incluindo sempre alguma instrução individualizada; ii) evitar a completa segregação, propiciando uma convivência escolar com outros colegas de diferentes habilidades; iii) selecionar docentes bem qualificados, que devam

estar permanentemente atualizados quanto aos conhecimentos específicos da área, as formas de avaliação e propostas curriculares adequadas a esses aprendizes; iv) encorajar o desenvolvimento em várias áreas, além da intelectual; v) manter a comunicação entre os diversos professores, bem como entre os professores e a família.

No atendimento por agrupamento específico, ainda é notadamente constatada a ênfase no aspecto acadêmico e intelectual, apesar das orientações mais recentes reconhecerem a conceituação de altas habilidades e suas práticas educacionais de forma mais ampla, abrangendo o sujeito em sua totalidade. Outro aspecto relevante decorre da atitude dos pais e gestores escolares com base, ainda, na falsa idéia de que a escola apropriada para esses alunos deveria ser a especializada. Com efeito, a melhor forma de segregação ou agrupamento deve apresentar flexibilidade suficiente para atender as necessidades específicas desses alunos e viabilizar um diálogo eficaz com seus familiares. Além disso, deve propiciar oportunidades diversificadas de aprendizagem, respeitando as singularidades e as NEEs dessa clientela (ALENCAR; FLEITH, 2001; FREEMAN; GUENTHER, 2000; SABATELLA; CUPERTINO, 2007).

A análise dos resultados de estudos sobre o sistema de agrupamento específico tem apontado benefícios em relação: i) ao melhor aproveitamento escolar - compatível com a capacidade do aluno e aumento de sua motivação; ii) à aplicação de práticas flexíveis em grupo, com ganhos acadêmicos significativos. Dessa forma, verifica-se a importância da formação de grupos de interesse e capacidades semelhantes para esses alunos, cuja aprendizagem e motivação não são satisfeitas pela sala de aula regular. Uma alternativa educacional para esse tipo de atendimento pode ser a *aceleração escolar*, que possibilita a compactação dos estudos (ALENCAR; FLEITH, 2001; SABATELLA; CUPERTINO, 2007).

### 3.1.2 Aceleração

Dentre os tipos de provisão educacional para alunos com altas habilidades, o sistema de *aceleração* é a alternativa mais antiga e que requer os menores custos. Essa modalidade solicita uma equipe de profissionais especializados e adaptações curriculares, caso haja pré-requisito em algum conteúdo (ALENCAR, E. S., 1986; FREEMAN; GUENTHER, 2000; SABATELLA; CUPERTINO, 2007).

A definição mais tradicional de aceleração faz referência ao avanço do aluno para séries escolares acima de sua faixa etária, quando demonstra domínio dos conteúdos da série em que se encontra. A prática de flexibilização curricular para o aproveitamento das etapas de estudo em curta duração de tempo e o aumento do ritmo do processo de ensino e aprendizagem através de atividades em período de férias, contra-turno, cursos a distância, dentre outros, são práticas elaboradas com objetivo de ajustar o currículo regular às NEEs desses estudantes, evitando, assim, o tédio e favorecendo a conclusão dos conteúdos em tempo menor ou a dispensa de algumas disciplinas. Importa referir que a legislação nacional, através da LDB (Lei nº9394/96), prevê a aceleração mediante avaliação de conhecimento na instituição de ensino e comprovação documental em seus registros administrativos<sup>14</sup> (ALENCAR, E. S., 2007; FREEMAN; GUENTHER, 2000; SABATELLA; CUPERTINO, 2007).

Para Pereira e Guimarães (2007):

Sendo a aceleração escolar um processo que permite aos alunos um avanço no ritmo de aprendizagem, esta requer bom senso na indicação de candidatos elegíveis para o procedimento, uma vez que esse processo terá repercussões na vida social e acadêmica dos mesmos. Em geral, o programa de aceleração é indicado aos alunos com altas habilidades que comprovem sua necessidade, conforme indicações de equipe multidisciplinares que levem em conta a relação entre potencialidades, maturidade psicossocial e aspectos psicomotores que assegurem o bom desempenho nas séries posteriores... Um aspecto a ser considerado é o desejo do aluno em progredir em ritmo próprio e manifestar autonomia suficiente para lidar com os desafios e as exigências que, ao longo da sua trajetória acadêmica, poderão surgir (p. 167).

---

<sup>14</sup> No Brasil, para a aceleração de alunos com altas habilidades, é recomendável que a diferença máxima de idade entre o aprendiz e seus colegas seja de dois anos. Casos excepcionais poderão ser analisados junto aos Conselhos Federal e Estadual de Educação (BRASIL, 1999b).

Nesse sentido, importa assinalar a existência de variados tipos de *aceleração* adaptadas aos indivíduos com altas habilidades conforme apresenta Montgomery (apud FREEMAN; GUENTER, 2000): i) entrada mais cedo na fase seguinte do processo educativo – do nível de Educação Infantil em diante; ii) avanço de séries escolares – promoção para séries posteriores, acima dos pares etários, um ou mais anos; iii) aceleração por disciplina – freqüentar séries mais adiantadas em determinadas disciplinas; iv) agrupamento vertical - em classes mistas, com ampla variedade de idades e séries, de modo que os mais novos possam trabalhar com os mais velhos e mais avançados; v) cursos especiais fora da escola, que ofereçam mais conhecimentos em áreas curriculares específicas; vi) estudos paralelos – sendo possível cursar dois níveis de ensino concomitantemente, como os Ensinos Fundamental e Médio, por exemplo; vii) estudos compactados – com a conclusão do currículo normal na metade ou terça parte do tempo previsto; viii) planos de estudo auto-regulados - estratégia em que os alunos desenvolvem atividades ou projetos de seu interesse enquanto esperam o resto da classe completar o que já fizeram ou aprenderam; ix) trabalho com um mentor, especialista de uma certa área de interesse do aluno, na escola ou fora dela; x) cursos paralelos - por correspondência, televisionados ou outra forma de Ensino a Distância (EAD).

Sabatella e Cupertino (2007) alertam para algumas precauções que devem ser tomadas para o uso da aceleração educacional de indivíduos com altas habilidades. Deve-se atentar para uma formação global dos alunos – nos campos físico, cognitivo, afetivo e social – a fim de não criar incompatibilidades extremas entre eles. Salientam ainda, a necessidade do entendimento quanto à forma como se efetua a progressão desses aprendizes, que deve ser gradual e contínua, de modo a não criar lacunas na formação global. Por fim, devem-se avaliar as condições da escola e a receptividade do professor em relação a essa proposta de atendimento.

Há juízos diversificados sobre a proposta de aceleração educacional para alunos com altas habilidades. Alencar e Fleith (2001) apresentam alguns argumentos contrários à aceleração: i) é importante manter o aluno com aqueles da mesma faixa etária e nível socioemocional; ii) a criança que “salta” uma determinada série deixa de aprender uma gama de conhecimentos importantes e necessários; iii) nunca a aceleração se dá de forma adequada em todas as áreas.

De opinião divergente, Clark (apud ALENCAR; FLEITH, 2001) destaca muitas vantagens obtidas para a aceleração, a saber: i) é um método que pode ser usado em qualquer escola; ii) os alunos com altas habilidades tendem a escolher companheiros mais velhos e a aceleração vai favorecer esse contato; iii) a aceleração permite dar início à vida profissional mais cedo, o que resulta em maior produtividade; iv) os custos diminuem, pelo fato do aluno permanecer menos tempo na escola; v) o tédio e insatisfação são reduzidos entre os estudantes a quem se permite acelerar os estudos, os quais percebem o novo programa como mais estimulante e menos enfadonho; vi) o ajustamento social e emocional tem-se mostrado superior nos estudantes que participam de programas de aceleração; vii) a aceleração permite que se exija do aluno uma produtividade mais de acordo com suas capacidades; viii) se um estudante brilhante permanece com seus colegas da mesma idade, ele possivelmente achará as tarefas propostas pelo professor muito fáceis e desenvolverá hábitos inadequados de estudo; ix) a oportunidade de interagir e participar de atividades acadêmicas tende a favorecer uma atitude mais responsável por parte do aluno e o estabelecimento de novos propósitos e objetivos.

Os dados das pesquisas de Daurio (apud ALENCAR; FLEITH, 2001) revelaram que a aceleração como proposta educacional para alunos com altas habilidades que tiveram ingresso precocemente, tanto na escola como em instituições de Ensino Superior, não tem resultado em prejuízo. O autor salienta: “Em todos os casos, nenhum problema de ajustamento foi observado, o que sugere que a resistência observada com respeito à aceleração se baseia em noções preconcebidas e não em fatos” (p. 129).

Por outro lado, Benbow (apud FREEMAN; GUENTHER, 2000) esclarece que a aceleração não é adequada para todos os alunos e sugere a análise de um conjunto de fatores que, quando considerados, podem favorecer a prática dessa modalidade de atendimento. Para tanto, sugere que se deve observar: i) a inexistência de pressão para acelerar o grau de inteligência do aprendiz; ii) o conhecimento do professor sobre o processo de aceleração; iii) a segurança dos pais na orientação do processo; iv) o reconhecimento do avanço do aluno no conteúdo escolar; v) as condições sócioemocionais e vi) o desejo do aluno de ser acelerado.

Nessa perspectiva, as ofertas de atendimento educacional para os alunos com altas habilidades devem se sujeitar às especificidades de sua clientela. Para esse propósito, outra modalidade existente e bastante utilizada consiste no enriquecimento.

### 3.1.3 Enriquecimento

Alunos com altas habilidades, por apresentarem características específicas e capacidades diversificadas, requerem distintas experiências de aprendizagem, que ofereçam oportunidades significativas para o desenvolvimento do seu potencial e condições que assegurem seu crescimento global. Dessa forma, a intervenção por meio dos programas de *enriquecimento educacional*, embora possa ser levada a efeito para todos os alunos, é especialmente importante para esse grupo de aprendizes, a fim de suprir e complementar suas necessidades de envolvimento em atividades que promovam a produção criativa e estimulem suas diferentes habilidades, interesses e estilos (ALENCAR, E. S., 1986, 2007; FREEMAN; GUENTHER, 2000; SABATELLA; CUPERTINO, 2007; VIRGULIM, 2007b).

A definição da experiência de enriquecimento, na concepção de Alencar e Fleith, (2001), consiste em um esforço de estimulação intencional e planejada, que busca o crescimento da criança, ampliando e aprofundando o currículo escolar básico com conhecimentos, informações e idéias que a tornem capaz de uma consciência maior do contexto de cada tema, assunto, disciplina ou área do saber. Esse sistema requer maiores custos para sua implementação, visto demandar maior investimento de recursos financeiros, disponibilidade de materiais pedagógicos diversificados e formação especializada da equipe de profissionais envolvidos nesse programa.

Guenther (2000) sinaliza os benefícios desse tipo de programa educacional:

A Educação Especial para alunos dotados em Centros de Enriquecimento [...] tem a vantagem de prover um grupo maior e mais diversificado de crianças, o que propicia melhores oportunidades de interações e trocas. Interação entre escolares mais capazes é um fator relevante para o desenvolvimento pessoal, mormente na adolescência, porque ameniza a sensação de se sentir 'diferente' oferecendo um grupo de pares mais ampliado que a escola (p. 33).

Sabatella e Cupertino (2007) esclarecem que a proposta de enriquecimento educacional pode assumir formas variadas, chegando a confundir-se com outras modalidades, como a *aceleração*. Por exemplo, quando o objetivo de uma atividade de enriquecimento é permitir que o aluno complete em menor tempo um determinado conteúdo, esse fato pode sugerir a aceleração. No entanto, o que caracteriza essa proposta também como

enriquecimento pode ser o acréscimo de outros conteúdos, mais abrangentes ou mais profundos, que ocupem o espaço deixado pelo que foi concluído.

Conforme explicam Alencar e Fleith (2001):

Um programa de enriquecimento pode ser organizado de muitas formas. Para alguns, consiste em completar em menor tempo o conteúdo proposto, permitindo, assim, a inclusão de novas unidades de estudo. Para outros, implica uma investigação mais ampla a respeito dos tópicos que estão sendo ensinados, utilizando o aluno um maior número de fontes de informação para dominar e conhecer uma determinada matéria. E ainda, o enriquecimento consiste em solicitar ao aluno o desenvolvimento de projetos originais em determinadas áreas de conhecimento. Ele pode ser levado a efeito tanto na própria sala de aula como através de atividades extracurriculares (p.133).

Vários serviços podem ser oferecidos aos alunos nas experiências de enriquecimento. Dentre as formas de experiência de aprendizagem enriquecedoras, que estimulem o potencial desse grupo de aprendizes, podem ser destacadas: i) o enriquecimento dos conteúdos curriculares; ii) o enriquecimento do contexto de aprendizagem e iii) o enriquecimento extracurricular.

Sabatella e Cupertino (2007) descrevem as três formas supracitadas. A primeira delas - o *enriquecimento dos conteúdos curriculares* - compreende três formas especializadas de atendimento: i) adaptações curriculares ou adaptação curricular significativa; ii) ampliações curriculares e iii) tutorias específicas. As *adaptações curriculares ou adaptação curricular significativa* envolvem alterações expressivas dos objetivos, metodologia, atividades, distribuição do tempo, conteúdos e avaliação. Os conteúdos básicos, optativos e transversais devem necessariamente ser atingidos. Solicitam ainda, a participação dos alunos, tutores e toda equipe escolar no processo educativo. Visa tornar o processo educativo o mais individualizado possível, sem, contudo, comprometer as exigências do sistema de ensino e as necessidades sociais e emocionais do aluno.

Nas *ampliações curriculares*, as alterações curriculares são menos abrangentes, mais superficiais que as anteriores, visto que se referem à ampliação de alguns conteúdos e variação de atividades, podendo, ainda, serem aplicadas a indivíduos ou grupos. A ampliação do currículo pode acontecer em uma área específica, a uma só disciplina (ampliação vertical),

em que o conteúdo é mais amplo e aprofundado. Pode, contudo, envolver várias disciplinas integradas a um projeto (ampliação horizontal).

Nas *tutorias específicas*, deve-se designar um professor de sala regular da escola, um colega mais adiantado ou alguém de fora da escola para auxiliar o aluno nas atividades de enriquecimento, bem como para um atendimento especializado e personalizado no planejamento, hierarquização e execução das atividades necessárias à obtenção do conhecimento almejado. As experiências educativas proporcionadas por essa proposta beneficiam tanto o aluno com altas habilidades quanto o monitor, cujo nível de motivação se torna maior e contribui para aprofundamento do conhecimento. O processo de interação social desses aprendizes é também beneficiado.

No que se refere ao *enriquecimento do contexto de aprendizagem*, o projeto pedagógico deve ter flexibilidade para possibilitar combinações variadas, de modo a receber e atender as diferentes demandas, o nível de conhecimento prévio, a capacidade de trabalho e os estilos de aprendizagem e expressão de cada aluno. As escolhas para o enriquecimento dos contextos de aprendizagem demandam: i) diversificação curricular, ii) contextos enriquecidos e iii) contextos enriquecidos combinados com agrupamentos flexíveis.

O terceiro tipo dessa abordagem educacional é o enriquecimento extracurricular, que pode ser efetivado mediante: i) programas de desenvolvimento pessoal e ii) programas com mentores. *Programas de desenvolvimento pessoal* são realizados em pequenos grupos e visam desenvolver habilidades de relacionamento interpessoal, reflexão e motivação para aprender. *Programas com mentores* consistem numa forma mais individualizada de atendimento, com o objetivo de auxiliar o desenvolvimento de habilidades específicas.

Sabatella e Cupertino (2007) elucidam que:

Todas essas modalidades atingem a escola, no que diz respeito a sua prontidão para receber e atender diferentes demandas que levam em conta as diversas características discentes, o nível de conhecimento prévio, a capacidade de trabalho e estilo de aprendizagem e expressão de cada um (p.75).

O enriquecimento educacional é a proposta de maior destaque em programas especializados em vários países, inclusive no Brasil. A proposta de Renzulli (1990) consiste

num programa validado há cerca de duas décadas, que é provavelmente o mais amplo e extensivo, englobando a identificação, a administração, o treinamento de pessoal e os serviços oferecidos aos estudantes. Esse modelo propõe o desenvolvimento de três tipos de atividades de enriquecimento, intitulados tipo I, II e III (ALENCAR, E. S., 1986, 2007; FREEMAN; GUENTHER, 2000; SABATELLA; CUPERTINO, 2007; VIANA, 2005; VIRGULIM, 2007b).

O *Enriquecimento Tipo I* compreende atividades exploratórias gerais que se iniciam na sala de aula regular e atendem a todo o alunado da instituição educacional. Virgulim (2007) alerta para três importantes objetivos que devem ser considerados para sua realização: i) oferecer, a todos os alunos, a participação em alguma experiência de enriquecimento curricular que seja de seu real interesse, expondo-os a uma ampla variedade de procedimentos, como palestras, exposições, mini-cursos, visitas, passeios e viagens, uso de materiais audiovisuais, filmes, programas de televisão, *internet*, dentre outros; ii) enriquecer a vida dos alunos através de experiências que usualmente não fazem parte do currículo da escola regular; iii) estimular novos interesses, que possam levar o aluno a aprofundá-los em atividades criativas e produtivas posteriores.

Acerca das vantagens apontadas nessa abordagem, as mais ressaltadas compreendem: i) permitir ao aluno empenhar-se em níveis mais avançados de interesse em tópicos ou áreas de estudo que podem ser usados para atividades que envolvam maior criatividade, investigação e pesquisa; ii) favorecer a participação de pais, professores, professores-itinerantes, diretores e demais alunos de outras salas ou séries nas atividades; iii) minimizar a idéia de elitismo que se vincula aos programas especiais para alunos com altas habilidades por meio da aplicação de experiências educativas para todos os alunos; iv) incentivar a possibilidade de maior integração entre os programas de ensino regular e de enriquecimento, com a participação de toda a equipe de enriquecimento, tornando, dessa forma, o espaço escolar em um lugar potencialmente inclusivo e mais interessante para todos (ALENCAR; FLEITH, 2001; FREEMAN; GUENTHER, 2000; SABATELLA; CUPERTINO, 2007; VIRGULIM, 2007b).

As atividades de *Enriquecimento Tipo II* são também realizadas em salas de aula regular e de recursos, usando metodologias adequadas às áreas de interesse dos estudantes. Essa proposta intenciona desenvolver habilidades de “como fazer”, a fim de capacitar os

alunos a investigar conhecimentos de seu próprio interesse, usando métodos, materiais e técnicas instrucionais que favoreçam o desenvolvimento de níveis superiores de: processos de pensamento (analisar, sintetizar e avaliar); habilidades criativas e críticas; habilidades de pesquisa (como conduzir uma entrevista, analisar dados, elaborar um relatório) e habilidades pessoais como liderança, comunicação e autoconceito. Vale destacar que as atividades educativas de enriquecimento Tipo II propiciam, ao aluno, o engajamento em atividades do Tipo III (ALENCAR; FLEITH, 2001; FREEMAN; GUENTHER, 2000; GUENTER, 2000; SABATELLA; CUPERTINO, 2007; VIRGULIM, 2007b).

O *Enriquecimento do Tipo III* consiste em atividades ou projetos desenvolvidos individualmente ou em pequenos grupos de alunos que: tenham interesse em estudar com profundidade uma determinada área do conhecimento; queiram dedicar mais tempo nos estudos de conteúdo avançado e participar de treinamento mais complexo para se tornarem investigadores de problemas reais. Para a consecução dos objetivos desses estudos, os alunos trabalham com recursos humanos e materiais avançados usando métodos apropriados e já desenvolvidos nas atividades de *Enriquecimento do tipo II* (ALENCAR; FLEITH, 2001; FREEMAN; GUENTHER, 2000; SABATELLA; CUPERTINO, 2007; VIRGULIM, 2007b).

Virgulim (2007) destaca algumas metas das atividades educativas de *Enriquecimento do Tipo III* para os alunos com altas habilidades: i) aplicar seus interesses, conhecimentos, idéias criativas e motivação em um problema ou área de estudo de sua escolha; ii) adquirir um conhecimento avançado a respeito do conteúdo e metodologia próprios a uma disciplina, área de expressão artística ou estudos interdisciplinares em particular; iii) desenvolver produtos autênticos, com o objetivo de produzir impacto em uma audiência pré-selecionada; iv) desenvolver habilidades de planejamento, organização, utilização de recursos, gerenciamento de tempo, tomada de decisões e auto-avaliação; v) desenvolver motivação/envolvimento com a tarefa, autoconfiança e sentimentos de realização criativa, como também a habilidade de interagir efetivamente com outros alunos, professores e pessoas com níveis avançados de interesse e conhecimento em uma área comum de envolvimento.

Vale destacar que as atividades de enriquecimento podem ser implementadas no Ensino Regular, para todos os alunos. O estudante pode então ser beneficiado com a oportunidade de aprofundar tópicos de seu interesse, desenvolver diversas habilidades e enfrentar desafios, tornando seu processo de ensino e aprendizagem mais prazeroso.

Diante do exposto, constata-se que alunos com altas habilidades requerem provisões educativas específicas para a preservação e desenvolvimento de suas capacidades. A necessidade de novas idéias é ainda mais acentuada nos dias atuais, caracterizados pela sociedade da informação, com a rápida transformação do conhecimento e das tecnologias. Cumpre mencionar que, além de estratégias de ensino estimulantes para esse alunado, também são necessários métodos de avaliação adequados, capazes de estimular o aprendizado e a inteligência de modo desafiador (ALENCAR, E. S., 1986; ALENCAR; FLEITH, 2001; GUENTHER, 2000; LANDAU, 2002; MOURA; VIANA, 2007; POZO, 2002; VIANA, 2003, 2005).

### 3.2 Avaliar para promover

Para que o aluno possa assumir o lugar de sujeito do saber, são necessárias práticas avaliativas que, a exemplo das estratégias de ensino, favoreçam o desenvolvimento pleno de suas capacidades. Percebe-se que avaliar nessa dimensão coaduna-se com as necessidades dos tempos atuais, marcados pela sociedade da informação. Avaliar para promover a aprendizagem e a inteligência consiste então em requisito para a educação do novo milênio, procedimento a ser destinado a todos os aprendizes, inclusive os que apresentam altas habilidades (HADJI, 2001; HOFFMANN, 2003, 2006; MOURA; VIANA, 2007; POZO, 2002).

As práticas avaliativas tradicionais - de natureza autoritária, mecânica e classificatória - não atendem aos imperativos contemporâneos. Essa visão arcaica, limitada e padronizada impede de perceber os atores educacionais - alunos e professores - em sua singularidade, negando as características que os tornam únicos. Uma perspectiva de avaliação que se contraponha à prática tradicional e colabore para a formação de um cidadão consciente e ativo na sociedade em que vive deve igualmente consistir em um instrumento efetivo para a promoção da aprendizagem. Esse desafio - imposto pelas demandas da atualidade para os profissionais de Educação - sempre esteve presente no atendimento educacional dos alunos com altas habilidades, como uma decorrência de suas NEEs.

Embora sejam encontradas reflexões e pesquisas relativas aos métodos de ensino mais adequados para esse alunado (ALENCAR, E. S., 1986; ALENCAR, E. S., 2007; ALENCAR; FLEITH, 2001; FLEITH; ALENCAR, 2007, FREEMAN; GUENTHER, 2000; GUENTHER, 2000; LANDAU, 2002; NOVAES, 1979; SABATELLA; CUPERTINO, 2007; VIRGULIM, 2007b), observa-se uma escassez significativa de material sobre a avaliação, que também constitui elemento integrante e essencial do processo de ensino e aprendizagem (METTRAU, 2000; MOURA; VIANA, 2007; RENZULLI, 1990; VIANA, MARQUES; MOURA, 2007).

A avaliação da aprendizagem pode se configurar, ainda, como uma ferramenta pedagógica a serviço da promoção da inteligência. Na concepção tradicional, a capacidade intelectual do aluno é avaliada de modo estático e coincidente aos seus conhecimentos escolares, ignorando outras formas de expressão da inteligência, como a criatividade. Os testes psicométricos com resultados em QI são responsáveis, em grande parte, pela compreensão da inteligência como sinônimo de rendimento escolar elevado, especialmente nas áreas lingüística e lógico-matemática (ANASTASI; URBINA, 2000; MOURA; VIANA, 2007).

Uma prática avaliativa concebida para a promoção tanto da aprendizagem como da inteligência - em consonância, portanto, com as NEEs dos alunos com altas habilidades - é advogada por Hoffmann (2003, 2005b, 2006, 2007), em seu modelo de "avaliação mediadora". Assim sendo, esse trabalho adota, como referência, as suas idéias, pautadas no ato de avaliar para promover.

Nesse sentido, a autora elucida que:

Avaliar para promover é um título que poderá suscitar diferentes interpretações, diferentes 'leituras'. O termo 'promoção' sempre esteve atrelado a decisões burocráticas da avaliação tradicional, significando o acesso a outras séries ou graus de ensino. Minha intenção é resgatá-lo em seu sentido original, de acesso a um patamar superior de aprendizagem, de acesso a um nível qualitativamente superior de conhecimento e de vida. Avaliar para promover uma educação digna e de direito de todos os seres humanos (HOFFMANN, 2006, p. 9).

A avaliação mediadora deve se concretizar a serviço da aprendizagem, da melhoria da ação pedagógica e da promoção intelectual e moral dos alunos. Para esse propósito, a autora argumenta ser indispensável desafiar o “mito da concepção classificatória”, que reduz a avaliação ao controle e julgamento de resultados quantitativos finais, em detrimento dos aspectos processuais e qualitativos da aprendizagem (HOFFMANN, 2006).

A avaliação classificatória ainda é vista, em todos os níveis de ensino, como garantia de uma educação de qualidade, limitando o acesso e a permanência na escola aos alunos que se submetem às expectativas rigidamente determinadas por esse modelo. A classificação precoce determina o uso de critérios de avaliação normativos, comparativos, baseados em métodos supostamente precisos para aferir os resultados. Os critérios de avaliação, de fato, constituem sobretudo um meio para orientar a prática docente e podem ser compreendidos como parte de uma ação avaliativa planejada, que incentiva e respeita a capacidade de cada educando (HOFFMANN, 2006, 2007).

Em sua reflexão:

A verdade é que tal sistema classificatório é tremendamente vago no sentido de apontar as falhas do processo. Não aponta as reais dificuldades dos alunos e dos professores. Não sugere qualquer encaminhamento, porque discrimina e seleciona antes de tudo. Apenas reforça a manutenção de uma escola para poucos (Idem, 2003, p. 22-23).

Nas últimas décadas, a atenção dos educadores, dos políticos e da sociedade voltou-se para a dimensão social e política da avaliação por representar, muitas vezes, práticas incompatíveis com uma educação democrática [...] No âmbito da educação brasileira, as questões debatidas em avaliação, os preceitos expressos nos documentos legais, e as novas experiências desenvolvidas em várias regiões do país expressam igualmente essas tendências universais. Estudiosos contemporâneos (Arroyo, Demo, Estrela, Hadji, Luckesi, Macedo, Perrenoud, Vasconcelos, Zabala e muitos outros) apontam, em uníssono, a preocupação em superar o viés positivista e classificatório das práticas avaliativas escolares, retomando-as em seu sentido ético, de juízo consciente de valor, de respeito às diferenças, de compromisso com a aprendizagem para todos e a formação da cidadania (Idem, 2006, p.15).

Hoffmann (2007) critica a forma tradicional de avaliar, identificando dois problemas significativos: i) demasiada ênfase na palavra e opinião do professor, com o conseqüente prejuízo da expressão do aluno; ii) testagem pontual de resultados finais, ao invés da análise processual. Concebe a avaliação da aprendizagem como uma ação de natureza mediadora e entende a mediação, por sua vez, como intervenção, intercessão e intermediação.

A avaliação mediadora consiste, por conseguinte, num processo interativo e dialógico de permanente troca de mensagens e significados, configurando um espaço de encontro e confronto de idéias entre educador e educando em busca de patamares qualitativamente superiores do saber. A mediação, nesse aspecto, é compreendida como aproximação, diálogo entre professor-aluno, acompanhamento do jeito de ser e aprender de cada estudante, dando-lhe, o educador, a mão com rigor e afeto para ajudá-lo a progredir sempre, tendo o aprendiz a opção de escolher os rumos em sua trajetória de conhecimento (HOFFMANN, 2006).

Para a autora, a finalidade da avaliação, de modo similar ao propósito do ensino, deve ser a de “[...] desafiar o aluno a refletir sobre as noções estudadas e situações vividas, a formular e reformular seus próprios conceitos” (HOFFMANN, 2005b, p. 65). Essa atitude pode ser desenvolvida em todos os níveis de ensino.

Sobre a avaliação mediadora, esclarece:

O significado primeiro e essencial da ação avaliativa mediadora é o ‘prestar muita atenção’ na criança, no jovem, eu diria ‘pegar no pé’ desse aluno mesmo, insistindo em conhecê-lo melhor, em entender suas falas, seus argumentos, teimando em conversar com ele em todos os momentos, ouvindo todas as suas perguntas, fazendo-lhe novas e desafiadoras questões, ‘implicantes’, até, na busca de alternativas para uma ação educativa voltada para a autonomia moral e intelectual (Idem, 2003, p. 28).

Deve-se, assim, analisar as várias manifestações verbais e produções escritas dos alunos em situação de aprendizagem para acompanhar as hipóteses que formulam a respeito de determinados conteúdos, em diferentes áreas de conhecimento. Essa conduta favorece a descoberta de melhores soluções ou a reformulação de hipóteses, conforme o caso, pelo próprio aluno. Esse acompanhamento visa à promoção gradativa do aprendiz a níveis qualitativamente

superiores de conhecimento, sendo sua promoção a outras séries de ensino uma consequência direta de sua verdadeira aprendizagem (HOFFMANN, 2007).

Três elementos caracterizam a avaliação mediadora: i) a ênfase no processo ao invés do produto; ii) o objetivo de auxiliar o aluno; iii) o rigor científico. De natureza processual, o ato avaliativo não se concentra em momentos isolados, mas se distribui, de modo contínuo, com testes e trabalhos diversificados, freqüentes e sucessivos. Com a intenção de contribuir para o desenvolvimento do aprendiz, promove a consciência do perfil distintivo de suas conquistas e dificuldades, sinalizando alternativas possíveis de evolução na disciplina. A exigência e o rigor científico são necessários para a proposição de desafios intelectuais que desequilibrem cognitivamente o aluno a fim de estimulá-lo a desenvolver recursos mentais mais sofisticados e adaptados (HOFFMANN, 2005b).

A autora abaliza que:

O caminho para a avaliação mediadora não pode ser outro senão a busca de significado para todas as dimensões da relação entre educandos e educadores através da investigação séria acerca das particularidades dos aprendizes e das aprendizagens; a visão de quem quer conhecer para promover e não para classificar ou julgar; a certeza de que as incertezas são múltiplas em educação porque se baseiam em relações humanas, de natureza qualitativa (Idem, 2006, p.50).

A avaliação mediadora supõe ainda os seguintes princípios: i) propiciar, ao aluno, momentos para expressar suas idéias; ii) oportunizar discussão entre os alunos a partir de situações desencadeadoras; iii) realizar várias tarefas individuais, menores e sucessivas, buscando a compreensão dos processos mentais subjacentes às respostas; iv) fazer comentários sobre as tarefas dos alunos ao invés da atribuição mecânica de pontos e divulgação sumária de seus acertos e erros; v) transformar os registros de avaliação em anotações significativas sobre o acompanhamento dos alunos em seu processo de construção do conhecimento.

*Propiciar, ao aluno, momentos para expressar suas idéias* constitui uma iniciativa válida e aplicável a todos os níveis de ensino, fundamentando uma concepção de educação voltada para a formação de um sujeito reflexivo, crítico e transformador. Favorece, ainda, uma

relação professor-aluno mais próxima, possibilitando um diálogo verdadeiro entre os atores da ação educacional.

*Oportunizar discussão entre os alunos a partir de situações desencadeadoras.* Em contraposição a uma concepção de ensino e aprendizagem baseada na memorização e reprodução das informações, deve-se incentivar o aluno a pensar sobre situações-problema a fim de que desenvolva soluções próprias e originais. Essas situações devem estar presentes no cotidiano da sala de aula e apresentar diferentes possibilidades de resolução para se diferenciar da tradicional unilateralidade da crença em uma única resposta correta para o problema.

Proposições desafiadoras exigem um ajuste constante do professor ao grupo e à diversidade dos alunos, pois nem todas as situações são desafiadoras a todos e ao mesmo tempo. O educador deve atentar para as diversas direções de pensamento provocadas por um mesmo desafio, uma vez que cada aluno interpreta de forma única e singular o que o professor propõe coletivamente.

*Realizar várias tarefas individuais, menores e sucessivas* possibilita a observação das respostas elaboradas, com a conseqüente inferência sobre: as hipóteses construídas pelo aprendiz, os processos mentais empregados e o período de desenvolvimento cognitivo em que se encontra<sup>15</sup>. A avaliação mediadora exige acompanhamento próximo e observação individual do aluno, atenta ao seu momento de construção do conhecimento, solicitando, dessa maneira, uma relação direta por meio das tarefas (orais ou escritas). O professor interpreta, reflete e investiga as justificativas apresentadas pelos estudantes para as suas soluções, não somente

---

<sup>15</sup> A autora alicerça sua concepção de avaliação mediadora na teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget. A concepção de períodos ou fases do desenvolvimento caracteriza o trabalho de Piaget (1987, 2001), que advoga a evolução de estruturas mentais particulares, da infância à adolescência, decorrentes das ações efetuadas pelo sujeito no meio físico e social em que vive. As idades são tomadas apenas como referência, sendo mais importante a compreensão da existência de uma sucessão entre os períodos. Nesse modelo, a inteligência progride da ação motora externa para a ação mental internalizada, com a determinação de quatro períodos: i) sensório-motor (0 a 2 anos): anteriormente ao pensamento e à linguagem, a inteligência se mostra de forma explícita na ação motora, por meio da interação entre a percepção e os movimentos; ii) pré-operatório (2 a 7 anos): o pensamento pré-operatório ainda não é organizado pela razão, apresentando traços distintivos, pelos quais confere vida a seres inanimados (animismo), estabelece finalidades para todos os fenômenos - inclusive os fortuitos (finalismo) e acredita no poder de criação onipotente do homem, capaz de fabricar tanto objetos como elementos da natureza (artificialismo); iii) operacional concreto (7 a 12 anos): o pensamento operatório é regido pela razão, sendo reversível e coordenado em estruturas de conjunto. A lógica de conjunto permite classificações, seriações e correspondências, dentre outras operações, mas, nesse estágio, ainda se limita a objetos e situações reais; iv) operatório formal (12 anos em diante): as estruturas mentais se organizam em redes, ampliando o pensamento por meio de operações combinatórias. O pensamento hipotético-dedutivo é apto a se desvencilhar do real para deduzir acerca de hipóteses e enunciados verbais.

analisando os estágios evolutivos do pensamento, mas também abordando aspectos da área de conhecimento estudada e das experiências de vida do aluno.

*Convém fazer comentários sobre as tarefas dos alunos ao invés da atribuição mecânica de pontos e divulgação sumária de seus acertos e erros. É necessário superar a sistemática tradicional e restrita da busca de acertos e erros absolutos nas respostas ofertadas pelo educando, que se interpõe como obstáculo à aprendizagem, impedindo o aprofundamento das idéias e a criação de soluções originais. O respeito e a valorização de cada tarefa favorecem a expressão espontânea e verdadeira do estudante, com a possibilidade de elaborar e reformular suas hipóteses.*

*Devem-se transformar os registros de avaliação em anotações significativas sobre o acompanhamento dos alunos em seu processo de construção de conhecimento. Esses registros colaboram para a compreensão da aprendizagem numa perspectiva processual, permitindo o reconhecimento das estratégias mentais empregadas pelo o aluno e uma reflexão conjunta sobre os meios mais adequados, conforme o perfil do aluno, para aprender. Logo, adota-se uma perspectiva informativa e corretiva na avaliação da aprendizagem<sup>16</sup>.*

Esses princípios sugerem, portanto: a realização de diversas atividades pedagógicas com a participação efetiva e voluntária do aluno, visto como também responsável por sua aprendizagem; a elaboração de relatórios significativos e processuais que solicitam um acompanhamento próximo do professor, bem como um interesse verdadeiro pela evolução do aprendiz; a interpretação do erro de forma estimuladora, ao invés de punitiva; a relação dialógica entre os sujeitos do saber, com a valorização de sua subjetividade; o trabalho em grupo, com observações e intervenções do educador.

---

<sup>16</sup> Essa perspectiva – informativa e corretiva – caracteriza uma avaliação de natureza formativa. Hadji (2001) argumenta que a avaliação com intenção formativa possibilita ajustes na ação docente, com a conseqüente interação entre o ato de ensinar e o de avaliar. A avaliação formativa implica: diversidade de instrumentos e procedimentos de avaliação; variabilidade didática; elaboração de objetivos e critérios avaliativos. A partir dos resultados da avaliação da aprendizagem, o professor é informado dos efeitos reais de seu trabalho pedagógico, podendo então regular suas ações. O aluno, por sua vez, pode tomar consciência das dificuldades que apresenta e tornar-se-á capaz de reconhecer e corrigir, ele próprio, os seus erros. A função *corretiva* significa, portanto, que professor e aluno podem corrigir, modificar suas estratégias, com o objetivo de assegurar melhores condições de ensino e aprendizagem.

A finalidade dessa avaliação apresenta sentido de mobilização, adequando novas propostas e situações-problema suscitadas às necessidades e possibilidades dos alunos, de forma que tenham condições de se engajar na busca de novos conhecimentos porque lhe são significativos, ou seja, estão de certa forma relacionados ao que já conhecem ou representam desafios possíveis de serem enfrentados em termos de suas estruturas cognitivas. A avaliação mediadora, portanto, é sedimentada na concepção de sujeitos cognoscentes ativos, sendo a atividade estendida tanto ao aluno, como ao professor. Convém assinalar que essa atividade não se restringe a uma atividade motora, mas comporta sobretudo a idéia de uma atividade mental.

Conforme esclarece a autora:

Atividade que não deve ser entendida apenas no âmbito do 'fazer', 'aplicar', 'manipular', mas da atividade mental, no sentido de o aluno estar envolvido em pensamento e sentimento com os assuntos trabalhados. Essa é a contribuição implícita à teoria piagetiana no seu sentido interacionista em contraponto à visão empirista (HOFFMANN, 2005b, p. 59).

Dessa forma, a ação avaliativa é essencial à educação e torna-se, sobretudo, ferramenta inerente e indissociável se concebida como problematização, questionamento, reflexão sobre a ação. Ação essa que impulsiona a reflexão permanente do educador sobre a sua realidade e sobre os passos do educando na sua trajetória de construção do conhecimento. Um processo interativo, através do qual alunos e professores aprendem sobre si mesmos e sobre a realidade escolar no ato próprio da avaliação.

Segundo Hoffmann (2005b), na medida em que a ação avaliativa exerce uma função dialógica e interativa, promove os participantes desse ato moral e intelectualmente, tornando-os críticos e participativos, inseridos no seu contexto social e político. O diálogo constitui, nesse sentido, uma postura necessária, na medida em que as pessoas se encontram para refletir sobre sua realidade.

A base dessa ação consistiria, portanto, em prosseguir na diversidade, valorizando a multiplicidade de caminhos percorridos pelos alunos, investindo então na heterogeneidade. Permite criar situações de aprendizagem que promovam a ação do sujeito para a construção do seu conhecimento, com condições para pensar sobre os seus atos, levando-o, assim, à descoberta com autonomia. Ao reequilibrar suas atividades, o aluno aprende a aprender, a pensar, a criar, a experimentar um desejo de constante descoberta.

Avaliar para promover significa, por conseguinte, compreender a finalidade dessa prática a serviço da aprendizagem, da melhoria da ação pedagógica, visando à promoção moral e intelectual dos alunos. O professor assume o papel de investigador, de esclarecedor, de organizador de experiências significativas de aprendizagem. Seu compromisso é o de agir refletidamente, criando e recriando alternativas pedagógicas adequadas a partir da melhor observação e conhecimento de cada um dos alunos, sem perder a observação do conjunto e promovendo sempre ações interativas.

Isso posto, pode-se concluir que a avaliação mediadora defendida por Hoffmann (2003, 2005b, 2006, 2007) se coloca a serviço da promoção do aluno e em direta oposição ao tradicional modelo classificatório de “transmitir – verificar – atribuir conceitos”, que nega as relações dinâmicas necessárias à construção do conhecimento. Estabelece-se, sobretudo, no sentido de uma ação desafiadora que viabilize a troca de experiências, idéias e vivências entre professor e aluno, numa ação ininterrupta de superação do saber e compreensão dos fenômenos estudados, possibilitando o desenvolvimento máximo desses sujeitos e um permanente vir-a-ser.

Promover o aluno a patamares superiores em termos de aprendizagem requer que o professor assuma o papel de investigador, esclarecedor, organizador de experiências significativas de aprendizagem. Seu compromisso se manifesta no agir refletidamente, criando e recriando alternativas pedagógicas adequadas a partir da melhor observação e conhecimento de cada um dos alunos, sem perder a observação do conjunto e promovendo sempre ações interativas. O docente deve criar condições próprias para cada aluno, no intuito de favorecer-lhe a oportunidade máxima de aprendizagem e inserção na sociedade, em igualdade de condições educativas (HOFFMANN, 2003, 2006).

Os alunos da Educação Especial, inclusive aqueles com altas habilidades, requerem atendimento diferenciado e oportunidades especiais de apoio e incentivo para o desenvolvimento pleno de suas potencialidades e, portanto, uma ação educativa compatível com uma postura avaliativa mediadora. Desse modo, avaliar para promover suscita a necessidade de favorecer suas aprendizagens e condutas de relacionamentos, bem como o reconhecimento de suas características e especificidades a fim de favorecer uma ação pedagógica adequada às suas NEEs e assegurar respostas educacionais de qualidade.

Os caminhos a serem percorridos pelas práticas pedagógicas destinadas a alunos com altas habilidades, relacionadas a metodologias de ensino e avaliação, devem apontar soluções para as demandas atuais, numa sociedade em que o conhecimento se transforma velozmente, recriando maneiras de democratizar o saber. Para esse propósito, é mister que se atribua um significado aos conteúdos trabalhados em sala de aula, a fim de que o educando apresente melhores possibilidades de aprendizado e o educador, a satisfação de realizar um trabalho com competência. Essa perspectiva de educação constitui um imperativo da sociedade contemporânea para a formação do cidadão ativo e consciente; para o aluno com altas habilidades, consiste em um meio efetivo de desenvolver suas capacidades a serviço do bem-estar social (ALENCAR, E. S., 1986; ALENCAR; FLEITH, 2001; GUENTHER, 2000; LANDAU, 2002; MOURA; VIANA, 2007; VIANA, 2003, 2005).

No próximo capítulo, é delineada a metodologia da pesquisa efetuada junto a professores do Ensino Regular de dois alunos com altas habilidades acadêmicas, com a intenção de investigar as características da avaliação da aprendizagem para esses aprendizes.

**GRUPO 06: Centro de Tecnologia Assistiva**

Após a leitura do Capítulo III, das páginas 31 a 35, da cartilha Atendimento Educacional Especializado DEFICIÊNCIA FÍSICA, responder as seguintes questões:

1. O que se entende por Tecnologia Assistiva?
2. De que modo a Tecnologia Assistiva pode auxiliar a pessoa com deficiência física no processo escolar?
3. Quais estratégias são utilizadas na escola, para incluir alunos com deficiência física e ou mobilidade reduzida, nos processos de ensino e aprendizagem tendo como base os recursos de Tecnologia Assistiva?

**TEXTO**

**ATENDIMENTO**

**EDUCACIONAL**

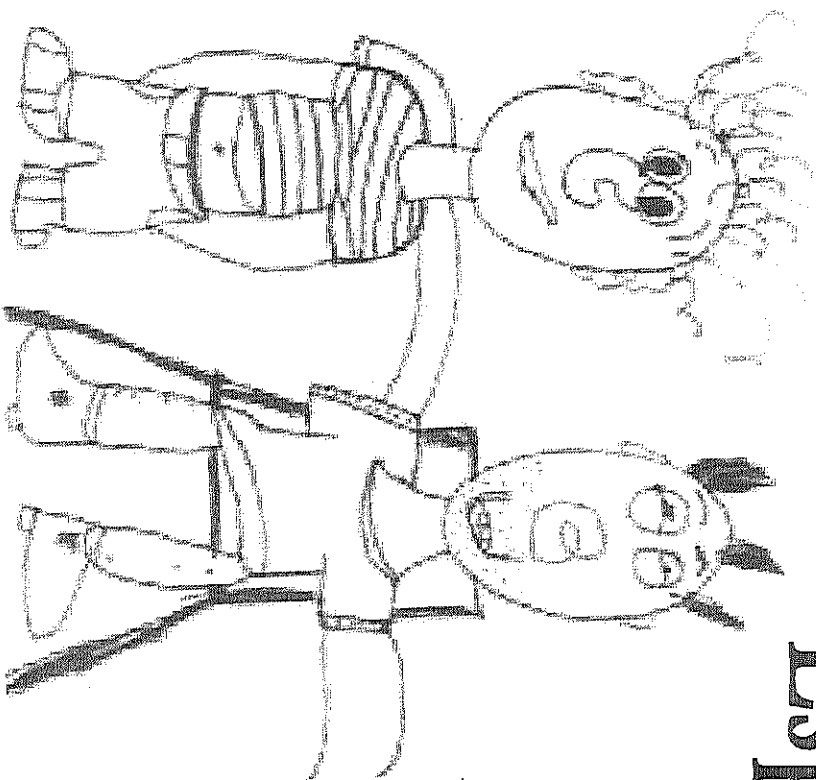
**ESPECIALIZADO**

**- DEFICIÊNCIA**

**FÍSICA**

---

# Atendimento Educativo Especializado



Deficiência Física

Carolina R. Schirmer  
Nádia Browning  
Rita Bersch  
Rosângela Machado

## Tecnologia Assistiva = TA

Rita Bersch

Tecnologia assistiva é uma expressão utilizada para identificar todo o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e, consequentemente, promover vida independente e inclusão.

Ainda, de acordo com Dias de Sá, a tecnologia assistiva deve ser compreendida como resolução de problemas funcionais, em uma perspectiva de desenvolvimento das potencialidades humanas, valorização de desejos, habilidades, expectativas positivas e da qualidade de vida, as quais incluem recursos de comunicação alternativa, de acessibilidade ao computador, de atividades de vida diárias, de orientação e mobilidade, de adequação postural, de adaptação de veículos, órteses e próteses, entre outros. (Brasil, 2006, p. 18)

**N**esta definição destacamos que a TA é composta de recursos e serviços. O recurso é o equipamento utilizado pelo aluno, que

lhe permite ou favorece o desempenho de uma tarefa.

O serviço de tecnologia assistiva na escola é aquele que buscará resolver os *problemas funcionais* do aluno, no espaço da escola, encontrando alternativas para que ele participe e atue positivamente nas várias atividades neste contexto.

Fazer TA na escola é buscar, com criatividade, uma alternativa para que o aluno realize o que deseja ou precisa. É encontrar uma estratégia para que ele possa *fazer* de outro jeito. É valorizar o seu jeito de fazer e aumentar suas capacidades de ação e interação a partir de suas habilidades. É conhecer e criar novas alternativas para a comunicação, escrita, mobilidade, leitura, brincadeiras, artes, utilização de materiais escolares e pedagógicos, exploração e produção de temas através do computador, etc. É envolver o aluno ativamente, desafiando-se a experimentar e conhecer, permitindo que construa individual e coletivamente novos conhecimentos. É retirar do aluno o papel de espectador e atribuir-lhe a função de ator.

Muitas são as perguntas do professor no seu encontro com o aluno com deficiência física e, dia após dia, novos desafios surgirão:

- Como poderei avaliar se ele não consegue escrever como os outros?
- Meu aluno é mais lento para escrever, ler e falar. Será que acompanhará o ritmo da turma no aprendizado?
- Parece que ele entende tudo, mas não fala e não consegue escrever. Como poderei saber o que ele quer, gosta, aprendeu ou quais são as suas dúvidas? Existe alguma forma alternativa de ele comunicar o que deseja?
- Todos estão utilizando a tesoura e se sentem orgulhosos por isso. Como posso fazer para que o meu aluno com deficiência não se sinta excluído e incapaz?
- O que faremos na aula de educação física? Ele conseguirá se alimentar sozinho?
- Quem ficará responsável por acompanhá-lo no deslocamento dentro da escola?
- Ele precisará de ajuda para ir ao banheiro? Quem o auxiliará? Existe algum jeito de ele ser mais independente?

Agora, podemos retomar o conceito da Tecnologia Assistiva e reafirmar que ela significa “resolução de problemas funcionais”. Para implementação desta prática (TA) no contexto educacional, necessitamos de criatividade e disposição de encontrarmos, junto com o aluno, alternativas possíveis que visam vencer as barreiras que o impedem de estar incluído em todos os espaços e momentos da rotina escolar.

No desenvolvimento de sistemas educacionais inclusivos as ajudas técnicas e a tecnologia assistiva estão inseridas no contexto da educação brasileira, dirigida à promoção da inclusão de todos os alunos na escola. Portanto, o espaço escolar deve ser estruturado como aquele que oferece também as ajudas técnicas e os serviços de tecnologia assistiva. (Brasil, 2006, p. 19)

Ajudas técnicas é o termo utilizado na legislação brasileira, quando trata de garantir:

Produtos, instrumentos e equipamentos ou tecnologias adaptados ou especialmente projetados para melhorar a funcionalidade da pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida, favorecendo a autonomia pessoal, total ou assistida. (art. 61 do decreto nº 5.296/04)

Ajudas técnicas é, portanto, sinônimo de tecnologia assistiva no que diz respeito aos recursos que promovem funcionalidade de pessoas com deficiência ou com incapacidades advindas do envelhecimento.

É importante ressaltar que a legislação brasileira garante ao cidadão brasileiro com deficiência

*ajudas técnicas*, portanto o professor especializado, sabendo desse direito do aluno, deve ajudá-lo a identificar quais são os recursos necessários para a sua educação, a fim de que ele possa recorrer ao poder público e obter esse benefício.

O Decreto nº 3.298 de 20 de dezembro de 1999 cita quais são os recursos garantidos às pessoas com deficiência e entre eles encontramos:

*Equipamentos, maquinarias e utensílios de trabalho especialmente desenhados ou adaptados para uso por pessoa portadora de deficiência; elementos de mobilidade, cuidado e higiene pessoal necessários para facilitar a autonomia e a segurança da pessoa portadora de deficiência; elementos especiais para facilitar a comunicação, a informação e a sinalização para pessoa portadora de deficiência; equipamentos e material pedagógico especial para educação, capacitação e recreação da pessoa portadora de deficiência; adaptações ambientais e outras que garantam o acesso, a melhoria funcional e a autonomia pessoal.*

Retomando o tema da implementação da TA na escola entende-se que Atendimento Educacional Especializado será àquele que estruturará e

disponibilizará o Serviço de TA e os espaços para organização desse serviço serão as "Salas de Recursos Multifuncionais".

*Salas de recursos multifuncionais são espaços da escola onde se realiza o Atendimento Educacional Especializado para os alunos com necessidades educacionais especiais, por meio de desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, centradas em um novo fazer pedagógico que favoreça a construção de conhecimentos pelos alunos, subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participem da vida escolar.* (BRASIL, 2006, p. 13)

Nas salas de recursos multifuncionais, destinadas ao atendimento especializado na escola, é que o aluno experimentará várias opções de equipamentos, até encontrar o que melhor se ajusta à sua condição e necessidade. Junto com o professor especializado aprenderá a utilizar o recurso, tendo por objetivo usufruir ao máximo desta tecnologia. Após identificar que o aluno tem sucesso com a utilização do recurso de TA, o professor especializado deverá providenciar que este recurso seja transferido para a sala de aula ou permaneça com o aluno, como um material pessoal.

*[...] as ajudas técnicas e a tecnologia assistiva constituem um campo de ação da educação especial que têm por finalidade atender o que é específico dos alunos com necessidades educacionais especiais, buscando recursos e estratégias que favoreçam seu processo de aprendizagem, habilitando-os funcionalmente na realização das tarefas escolares.*

*No processo educacional, poderão ser utilizadas nas salas de recursos tanto a tecnologia avançada, quanto os computadores e softwares específicos, como também recursos de baixa tecnologia, que podem ser obtidos ou confeccionados artesanalmente pelo professor, a partir de materiais que fazem parte do cotidiano escolar. (BRASIL, 2006, p. 19)*

Os serviços de TA são geralmente de característica multidisciplinar e devem envolver profundamente o usuário da tecnologia e sua família, bem como os profissionais de várias áreas, já envolvidos no atendimento deste aluno. Outros profissionais como os fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, fisioterapeutas e psicólogos poderão auxiliar os professores na busca da resolução de dificuldades do aluno com deficiência. Convênios com secretaria da saúde e integração das equipes sempre serão bem-vindos.

Outra alternativa interessante será o estabelecimento de contatos do professor especializado com os profissionais que já atendem seu aluno em instituições de reabilitação. Esses profissionais, que já conhecem o aluno, poderão compor com a escola a equipe de TA. É importante, também, que o professor especializado saiba que a reabilitação é um direito garantido por lei (Decreto nº 5.296/04) a todo brasileiro com deficiência e, se seu aluno não está recebendo acompanhamento nesta área, poderá também solicitar ao Estado.

No âmbito da educação, o serviço de TA vai além do simplesmente auxiliar o aluno a fazer tarefas pretendidas. As palavras de Mantovan sobre o encontro entre a tecnologia e a educação fala muito bem do papel do educador e sua função primordial junto ao aluno com deficiência:

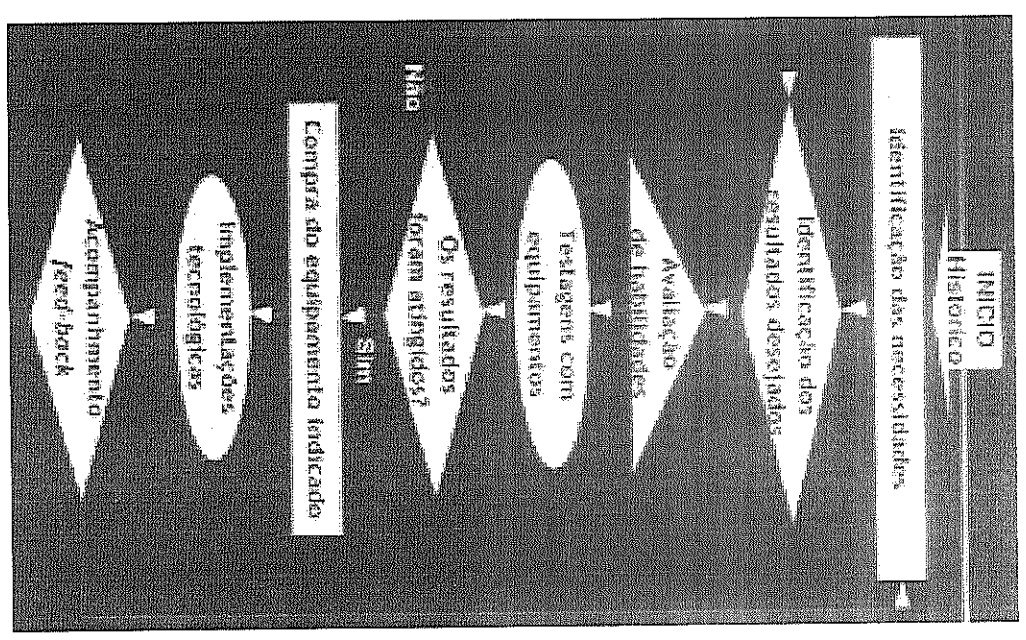
*O desenvolvimento de projetos e estudos que resultam em aplicações de natureza reabilitacional são, no geral, centrados em situações locais e tratam de incapacidades específicas. Servem para compensar dificuldades de adaptação, cobrindo déficits de visão, audição, mobilidade, compreensão. Assim sendo, tais aplicações, na maioria das vezes, conseguem reduzir as incapacidades, atenuar os déficits: Fazem falar, andar, ouvir, ver, aprender. Mas tudo isso só não basta. O que é o falar sem o ensino e o desejo de nos comunicarmos uns com os outros? O que é o andar se não*

podemos trazer nossos próprios caminhos, para buscar o que desejamos, para explorar o mundo que nos cerca? O que é o aprender sem uma visão crítica, sem viver a aventura fantástica da construção do conhecimento? E criar, aplicar o que sabemos, sem as amarras dos treinos e dos condicionamentos?

*Dai a necessidade de um encontro da tecnologia com a educação, entre duas áreas que se propõem a integrar seus propósitos e conhecimentos, buscando complementos uma na outra. (MANTOAN, mimeo)*

### Avaliação e Implementação da TA

Tendo agora o entendimento conceitual da TA e sua importância na inclusão escolar de alunos com deficiência, sugerimos uma reflexão sobre um Processo de Avaliação Básica, proposto pelo *Center on Disabilities da California State University de Northridge* (2006), que nos ajuda a organizar os passos necessários, desde o conhecimento do aluno, a implementação da tecnologia assistiva e seguimento para observação dos benefícios que a tecnologia traz ao aluno ou a verificação da necessidade de atualização do recurso proposto. Neste protocolo de avaliação básica para implementação da TA são propostos 10 passos:



Devemos conhecer o aluno, sua história, suas necessidades e desejos, bem como identificar quais são as necessidades do contexto escolar, incluindo seu professor, seus colegas, os desafios curriculares e as tarefas exigidas no âmbito coletivo da sala de aula e as possíveis barreiras encontradas que lhe impedem o acesso aos espaços da escola ou ao conhecimento.