

Universidade Federal de Santa Catarina
Programa de Pós-graduação em
Engenharia de Produção

**ALFABETIZAÇÃO - TEORIA E PRÁTICA PEDAGÓGICA
COM EDUCANDOS DE CLASSE ESPECIAL EM ESCOLA
REGULAR
- DEFICIÊNCIA MENTAL -**

Dissertação de Mestrado

Deisy Mohr Bäuml

Florianópolis
2001

Universidade Federal de Santa Catarina
Programa de Pós-graduação em
Engenharia de Produção

**ALFABETIZAÇÃO - TEORIA E PRÁTICA PEDAGÓGICA
COM EDUCANDOS DE CLASSE ESPECIAL EM ESCOLA
REGULAR
- DEFICIÊNCIA MENTAL -**

Deisy Mohr Bäuml

Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Engenharia de Produção da
Universidade Federal de Santa Catarina,
como requisito parcial à obtenção
do título de Mestre em
Engenharia de Produção.

Florianópolis
2001

Deisy Mohr Bäuml

**ALFABETIZAÇÃO - TEORIA E PRÁTICA PEDAGÓGICA COM
EDUCANDOS DE CLASSE ESPECIAL EM ESCOLA REGULAR
- DEFICIÊNCIA MENTAL -**

Esta dissertação foi julgada e aprovada para a
obtenção do Título de **Mestre em Engenharia de
Produção no Programa de Pós-Graduação em
Engenharia de Produção da
Universidade Federal de Santa Catarina**

Florianópolis, *16* de *abril* de 2001.



Prof. Ricardo Miranda Barcia, Ph.D.
Coordenador do Curso

BANCA EXAMINADORA:



Prof. Francisco A. P. Fialho, Dr. Eng.
Orientador



EUGENIO MERINO, Dr.
Examinador



Luiz Fernando Figueiredo, Dr.
Examinador

**“ Se uso os valores de ontem, não educo:
condiciono.
Se uso os de hoje, não educo:
complico.
Se só uso os de amanhã, não educo:
faço experiências à custa das crianças.
Se uso os três, sofro. Mas, educo.
Imperfeito, mas correto”.**
TÁVOLA, Artur da

AGRADECIMENTOS

Ao meu querido filho Alessandro, afetado por Síndrome de Down, a quem devo toda a minha eterna busca pelos conhecimentos empíricos e teóricos sobre a deficiência mental e que permeiam em nossas vidas.

Aos meus queridos filhos Tathyane e Alexey, e à minhas netas Ana Paula, Louise e Mariana, por vocês participarem da vida do Alessandro, pois sei o quanto é difícil serem filhos “ditos normais” na família onde convive um filho “especial”.

À comunidade da Vila Sandra, onde vivem os nossos alunos “especiais”, pois nesta comunidade da periferia de Curitiba, aprendi que a cidade não é de “Primeiro Mundo” e o que é o verdadeiro Brasil.

À Escola Municipal Maria do Carmo Martins, ao corpo docente, à administração, aos alunos, à equipe pedagógica, aos funcionários e a todos que labutam para que a nossa Escola seja cada dia mais humana e educativa.

A todos os profissionais que se dedicam aos estudos e atendimento de pessoas com necessidades educativas especiais, e que participaram das entrevistas, abrindo um espaço no seu precioso tempo.

A Deus e a todos os espíritos de luz que permitiram que eu tivesse experiências de vida tão ricas, nesta minha passagem pelo Planeta Terra.

Aos antepassados que me incentivaram para a leitura, a escrita e a pesquisa, orientando-me para a responsabilidade frente às minhas escolhas e principalmente ao compromisso em relação ao próximo.

A todos os alunos e pacientes “especiais” com quem tive a oportunidade magna de conviver e, através deles aprendi o que é ser uma professora alfabetizadora.

Ao Angelo “irmão do coração”, Tânia, Sueli e aos sobrinhos André, Daniele, Rafael, Bruno e à toda a família, pela aceitação dos limites e regozijo pelos potenciais do Alessandro.

Ao meu marido Aurélio, por ter me auxiliado na educação dos meus filhos e enteados.

À Secretaria Municipal de Educação da cidade de Curitiba, pelos dados estatísticos da pesquisa e pela entrevista com a prof^a Maria Tereza Elias.

À Prefeitura Municipal de Curitiba, pela liberação para o curso de mestrado e a compreensão do valor da pesquisa para a alfabetização.

Aos Professores Fialho e Cristiane, por todas as orientações, incentivos e correções do trabalho de dissertação, e mais do que tudo pelo carinho e compreensão.

À Maria de Lourdes Vilela Jacobowitz, e seus filhos Karina e Marcelo, por ceder as fotos, e que Deus lhes dê forças para vencer os obstáculos.

Aos queridos alunos, Roque Ivan, Andréia, Fabrício, Valdimir, Rafael, Samuel, Ana Paula, Alexandre, David, Helton, Alessandro, Wagner, Edinéia, Fabiano, Diogo, Michael, Rodrigo, Thalyson, David de Almeida, Ronaldo, Marcos, Patrícia, Cleide, Juliana, e a outros alunos que me acompanharam na caminhada pedagógica, pois se hoje sou alfabetizadora devo a vocês.

Ao meu querido e bondoso aluno Reginaldo (in memorian), segue o teu merecido caminho de luz.

À Jane Rodrigues, pelo incentivo e por ter acreditado em mim.

À Associação Reviver Down, Noemia, “Dudu”, Lucélia, Nelci, voluntários, profissionais, e famílias das pessoas afetadas pela Síndrome de Down, muito obrigada por tudo.

À mestra Prof^a Maria de Lourdes Canziani, por orientar-me o controle pessoal e a não desejar repassar 26 anos de vivências empíricas e teóricas sobre deficiência mental em pouco tempo.

À Maria Tereza, ao Rubinsky e filhos, Dona Anita, Alcinita e Bianco, pelo apoio nos momentos de profunda solidão em Florianópolis.

Ao Prof^o Flávio, Prof^a Odenise, Oswaldo e Carolina, pelo incentivo e compreensão no afastamento do Alessandro da Escola Especial Bom Jesus da Aldeia, para que estudasse.

Ao Henrique e Laura, pelo atendimento e carinho para o Alessandro, durante a escrita da pesquisa.

Para todos os teóricos que com suas pesquisas contribuíram direta ou indiretamente para este estudo.

À Universidade Tuiuti do Paraná, Reitoria, Corpo Docente, Ceppe, Administração, Funcionários, pelo muito que aprendi, como aluna e como professora.

Aos professores da Universidade Tuiuti do Paraná, Helena, Itamar, Roberval, Naura, Sara, Tatiana, grata pelo apoio e pela confiança.

Às amigas e professoras, Neuza Maria Gomide Baptista, Luiza Helena do Nascimento, Vera Lúcia Napoli, Roseli Souza Ruiz, Lurdes Grani, Simone Tissi, Lúcia Provate, Neila Schwartz, Fátima Caldeira, Edite, a gratidão por auxiliar-me a refletir que deveria ter “um momento para mim”.

À Edite Lopes Santana, pela amizade e orientações, e por partilhar o conhecimento.

À Catarina A. Belli, pelo encaminhamento ao “sonho”.

À Lucilene e Mary pelo auxílio tecnológico, na escrita da tese.

Ao Mc Donald's de Florianópolis e toda a equipe, pelo coleguismo e integração no primeiro emprego inclusivo do Alessandro.

Ao Sr. Ari Sunfield e Cecília, que acreditaram no potencial da empregabilidade para a pessoa “especial”.

Ao Sr. Jacques Rigler, precursor no Brasil, na Rede Mc Donald's do emprego inclusivo para pessoas afetadas por Deficiência Mental.

À toda a equipe da Secretaria da Engenharia de Produção e Sistemas da Universidade Federal de Santa Catarina, e em especial para a Rose, pela presteza nas informações.

A todos os professores do Curso de Mestrado e Doutorado em Engenharia de Produção e Sistemas, que permeiam seus conhecimentos para a democratização do saber.

AGRADECIMENTO ESPECIAL

Aos Professores Fialho e Cristiane, o mais profundo agradecimento pela sensibilidade demonstrada no decorrer da orientação e por permitir que a pesquisa fosse elaborada a partir de um “sonho” de duas décadas.

SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS	xiii
LISTA DAS FIGURAS	xiv
LISTA DE ABREVIATURAS E/OU SIGLAS E/OU SÍMBOLOS	xvi
RESUMO	xvii
ABSTRACT	xviii
1 INTRODUÇÃO	1
1.1 Justificativa	2
1.2 Problema de Pesquisa	5
1.3 Objetivos	5
1.4 Questões a Investigar	6
1.5 Metodologia	6
1.6 Limitações da Pesquisa	7
1.7 Descrição dos Capítulos	9
2 DEFICIÊNCIA MENTAL	13
2.1 Definição de Deficiência Mental	22
2.1.1 Subnormalidade Intelectual	23
2.1.2 Comportamento Adaptador	24
2.2 Classificação da Deficiência Mental	26
2.2.1 Deficientes mentais educáveis	27
2.2.2 Deficientes Mentais Treináveis	28
2.2.3 Deficientes Mentais Graves e Profundos	29
3 ALFABETIZAÇÃO TEÓRICA E PRÁTICA DA PESSOA AFETADA POR DEFICIÊNCIA MENTAL	32

3.1 O Que Significa Alfabetizar?	40
3.1.1 Garatuja	43
3.1.2 Pré-silábica	44
3.1.3 Silábica.....	44
3.1.4 Alfabética	45
3.2 Conceitos de Leitura	48
3.3 Língua Portuguesa: Concepção	52
3.4 O Desenho e o Professor de Alfabetização	55
3.5 O Nome e Seu Significado na Alfabetização	57
3.6 Iniciação ao Texto no Processo de Alfabetização	59
3.7 Currículo Para Alunos Especiais	66
3.7.1 Terminalidade Específica	67
3.7.2 Educação Especial para o Trabalho.....	68
3.7.3 Caracterização das Instituições Privadas. (sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em Educação Especial.)	70
3.8 Uma Reflexão Necessária Sobre a Alfabetização	70
4 OUTROS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS PARA A ALFABETIZAÇÃO DE PESSOAS AFETADAS PELA DEFICIÊNCIA MENTAL	73
4.1 Método Reorganização Neurológica	73
4.1.1 Observações Concernentes a Este Método.....	75
4.2 Reorganização Neurofuncional.....	77
4.2.1 <u>ANDAR</u> - Processo que leva à definição da lateralidade.	77
4.2.2 <u>FALAR</u> - Meio de comunicação surgido do processo de orientação do ser humano no espaço, isto é, do desenvolvimento do andar.....	78
4.2.3 <u>PENSAR</u> - Processo mental desenvolvido a partir da linguagem.	78
4.3 A Leitura na Reorganização Neurológica	80
4.4 A Informática na Alfabetização de Educandos de Classe Especial....	86

4.5 Outros Procedimentos Metodológicos Para a Alfabetização de PADM	88
4.5.1 Método Alfabético ou Soletração	88
4.5.2 Método Fonético.....	89
4.5.3 Método Montessori.....	89
4.5.4 Método da Silabação.....	91
4.6 Justificativa Pedagógica Para a Não Utilização dos Métodos Sintéticos	92
4.7 Crítica aos Métodos Sintéticos	92
4.7.1 Método da Palavração	93
4.7.2 Método da Sentenciação.....	93
4.7.3 Método do Texto (ou estorieta)	93
4.8 DIPCE - Desenvolvimento Integral das Potencialidades da Criança Excepcional	96
5 A INCLUSÃO DE PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS NA FAMÍLIA, ESCOLA E COMUNIDADE	99
5.1 Análise do Que Vem Sendo Desenvolvido em Termos Educacionais com a Pessoa Portadora de Deficiência Mental em Período Pré-Escolar e Escolar	112
6 COGNIÇÃO	116
6.1 Memória das Pessoas Afetadas Pela Deficiência Mental	130
7 RESULTADOS OBTIDOS, DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES	135
7.1 A Entrevista - Considerações Gerais	137
7.2 A Entrevista Semi-Estruturada.....	139
7.3 Resultados da Pesquisa Documental.....	142
7.4 Discussão dos Resultados.....	146
7.5 Considerações	149
8 CONCLUSÕES E SUGESTÕES PARA FUTUROS TRABALHOS	153
9 FONTES BIBLIOGRÁFICAS	161

9.1 Fontes Eletrônicas	164
10.1 Anexo 1: Questionários	168
10.1.1 Entrevistas Realizadas e Não Publicadas.....	171
10.2 Anexo 2: Documentos da Prefeitura Municipal de Curitiba – Escola Municipal M^a do Carmo Martins.....	211
10.3 Anexo 3: Trabalho Diversificado – Adaptações Curriculares e o Procedimento que Atende às Diferenças Individuais dos Alunos ..	221
10.4 Anexo 4: Estratégias de Alfabetização das Pessoas com Síndrome de Down.....	227
10.5 Anexo 5: Currículos e Programas: Diversificação e Individualização	231
10.6 Anexo 6: Correspondências Biunívocas entre fonemas e letras; Documento Centro Estadual de Educação Especial – Secretaria de Educação, Cultura e Desporto do Rio Grande do Sul	234
10.7 Anexo 7: Reorganização Neurológica – O Diagnóstico dos Problemas de Fala e Leitura – Carl H. Delacato.....	238
10.8 Anexo 8: Federação Brasileira das Associações de Síndrome de Down.....	241
10.9 Anexo 9: A Discussão da Inclusão no Brasil e em Outros Países..	246
10.10 Anexo 10: A Classe Especial da Unidade Bom Jesus Água Verde – Curitiba - Paraná	250
10.11 Anexo 11: Resenha – O Livro: O Castelo das Aves Feridas.....	253
10.12 Anexo 12: Seminário Adverte Contra a Colocação Errada de Alunos de Minorias Étnicas em Educação Especial.....	257
10.13 Anexo 13: Entrevista com Pais a Respeito do Incentivo à Leitura dos Filhos.....	260

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Níveis de deficiência mental.....	26
Tabela 2: Andar – Falar - Pensar.....	80
Tabela 3: Total de salas, turmas, alunos e vagas na Rede Municipal de Ensino de Curitiba – dezembro/2000.....	142
Tabela 4: Total de turmas alunos e vagas do ensino em ciclos – dezembro/2000.....	143
Tabela 5: Total de turmas, alunos e vagas do ensino em seriado até a 4ª série – dezembro / 2000.....	143
Tabela 6: Ensino em seriado de 5ª a 8ª série – dezembro / 2000.....	143
Tabela 7: Educação de jovens e adultos – dezembro/2000 – EJA – Fase I ..	144
Tabela 8: Educação de jovens e adultos – dezembro/2000 – EJA – Fase II .	144
Tabela 9: Salas de recursos – dezembro / 2000.....	145
Tabela 10: Turmas, alunos e vagas da classe especial– dezembro / 2000 ...	145
Tabela 11: Turmas, alunos e vagas do ensino especializado– dezembro / 2000.....	145
Tabela 12: Turmas, alunos e vagas da Esc. Mun. Esp. Ali Bark– dezembro/ 2000.....	146
Tabela 13: Turmas, alunos e vagas da Esc. Mun. Esp. Helena W. Antipoff – dezembro/ 2000.....	146

LISTA DAS FIGURAS

Figura 1: O ser humano e seu potencial	19
Figura 2: Valorização do ser humano.....	21
Figura 3: O comportamento adaptador e a Síndrome de Down.....	25
Figura 4: Desenvolvido pelo método de Reuven Feuerstein (Modificabilidade Estrutural Cognitiva).....	28
Figura 5: Desenho da amazona A.C. na equoterapia	34
Figura 6: A linguagem de A. B. O. e a mediação da Prof ^a Luiza Helena do Nascimento	35
Figura 7: Participantes do programa de Reuven Feuerstein (Modificabilidade Estrutural Cognitiva).....	36
Figura 8: K.E.M. em viagem a Paris, desenvolvendo-se no Programa de Modificabilidade Estrutural Cognitiva.....	37
Figura 9: Potencial de leitura e escrita	38
Figura 10: Processo de leitura no ambiente doméstico	39
Figura 11: Texto com letra manuscrita – exercício gramatical	40
Figura 12: Texto construído pelo aluno R.C.S. (<i>in memorian</i>)	41
Figura 13: Texto corrigido pelo aluno R.C.S. (<i>in memorian</i>) mediado pela professora	42
Figura 14: Garatujas de R.S. “primeiro dia de aula”	43
Figura 15: Hipótese pré-silábica: T.O.....	44
Figura 16: Hipótese silábica.....	45
Figura 17: Alfabética: R.S. trabalho sobre auto-imagem positiva.....	46
Figura 18: Hipótese silábica: W. M. J.....	46
Figura 19: Vinculação entre grafema e fonema.....	47

Figura 20: Leitura de novas palavras	48
Figura 21: Escrita e leitura crítica a partir das vivências dos alunos	49
Figura 22: Textos simples	50
Figura 23: Texto completo.....	51
Figura 24: Conscientização sobre o trânsito	52
Figura 25: R.I.B. materiais pedagógicos da Classe Especial.....	56
Figura 26: A.B.O. – primeiro dia no emprego inclusivo (McDonald’s de Florianópolis).....	69

LISTA DE ABREVIATURAS E/OU SIGLAS E/OU SÍMBOLOS

AAMD:	Associação Americana de Deficiência Mental
CE:	Classe Especial
CMAE:	Centro Municipal de Atendimento Especializado
DA:	Deficiente Auditivo
DF:	Deficiente Físico
DIPCE:	Desenvolvimento Integral das Possibilidades da Criança Excepcional
DM:	Deficiente Mental
DV:	Deficiente Visual
ED ESP:	Educação Especial
ESC:	Escola
LDB:	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal n. 9394)
M^a:	Maria
MEC:	Ministério da Educação e Cultura
MUN:	Municipal
NRE:	Núcleo Regional da Educação
OMS:	Organização Mundial de Saúde
ONGS:	Organização Não Governamental
PMC:	Prefeitura Municipal de Curitiba
PR:	Paraná
SD:	Síndrome de Down
SEED:	Secretaria Estadual de Educação
SITES:	Sistemas Integrados de Transporte Especializados
SME:	Secretaria Municipal da Educação
SR:	Sala de Recursos
PADM:	Pessoa Afetada por Deficiência Mental

RESUMO

O presente trabalho busca, dentro de uma sensibilizadora perspectiva, responder a necessidade da alfabetização, nos aspectos teóricos associados à prática pedagógica com educandos afetados por **deficiência mental**, vinculados à Classe Especial da **Escola Municipal Maria do Carmo Martins**, de Ensino Fundamental, localizada no bairro CIC, Vila Sandra, periferia do município de Curitiba, Estado do Paraná. Objetiva-se a pesquisa e a análise, orientando-se através do conhecimento científico das teorias psicológicas de Piaget, Vygotsky, Feuerstein, entre outros, das concepções pedagógicas de Klein, Ferrero, Padovan, Beltrán, Marina e Doman, nos processos de ensino-aprendizagem, verificando-se as relações entre o educador e o aluno, em conjunto com as novas áreas do conhecimento, abrangendo os diversos conteúdos a serem desenvolvidos no processo educativo. Frente à realidade deste segmento educacional, destaca-se o caráter heterogêneo, nos níveis cronológicos, de **cognição**, e bio-psico-sociais, além dos econômicos e espirituais, portanto, os detalhes extrínsecos e intrínsecos dos variados métodos descritos neste estudo, se forem utilizados, necessitam ser pensados e repensados, exigindo dos educadores participantes das equipes multidisciplinares, dos profissionais da área da Educação e das **famílias** um compromisso com o estudo das teorias aqui citadas, e um rigor científico na aplicabilidade, relevando-se as particularidades de cada caso, para possível obtenção do sucesso na **alfabetização**. Então, através da prática educativa, foi possível interpretar as observações sistemáticas e assistemáticas, dos fatos do cotidiano escolar e familiar, que podem intervir positiva ou negativamente nos processos educacionais de leitura e escrita – não somente funcional – da população inserida na pesquisa. Ainda, verificou-se a disponibilidade das famílias que têm filhos afetados por deficiência mental, como também dos profissionais envolvidos em estudos, pesquisas e práticas educacionais, em responder os questionamentos inseridos nas entrevistas semiestruturadas e abertas, com a interação e atenção, denotando sentimentos, exteriorizando opiniões pessoais e a intencionalidade da inclusão social desta significativa parcela da população brasileira.

Palavras-Chave: Deficiência Mental, alfabetização, cognição, escola, famílias.

ABSTRACT

The present work search, inside of a sensibilizadora perspective, to answer the need of the literacy, in the theoretical aspects associated to the pedagogic practice with affected students for **mental deficiency**, linked to the Special Class of the Municipal School Maria of Carmo Martins, of Fundamental Teaching, located in the neighborhood CIC, Vila Sandra, periphery of the municipal district of Curitiba, State of Paraná. It is aimed at the research and the analysis, being guided through the scientific knowledge of the psychological theories of Piaget, Vygotsky, Feuerstein, among other, of Klein's pedagogic conceptions, Ferrero, Padovan, Beltrán, Marina and Doman, in the **teaching-learning** processes, being verified the relationships between the educator and the student, together with the new areas of the knowledge, embracing the several contents be developed her/it in the educational process. Front to the reality of this educational segment, stands out the heterogeneous character, in the levels chronological, **cognitive**, and bio-psico-social, besides the economical and spiritual, therefore, the extrinsic and intrinsic details of the varied methods described in this study, if they be used, they need to be thought and rethought, demanding from the educators participants of the teams multidisciplinary, of the professionals of the Education and of the **families** a commitment with the study of the theories here mentioned, and a scientific rigidity in the applicability, becoming notable the particularities of each case, for possible obtaining of the success in the literacy. Then, through the educational practice, it was possible to interpret the systematic observations and assistemáticas, of the **school** and family facts of the daily, that can intervene positive or negatively in the educational processes of reading and writing - not only functional - of the population inserted in the research. Still, the readiness of the families was verified that have affected children for mental deficiency, as well as of the professionals involved in studies, researches and educational practices, in answering the questionament inserted in the semistructured interviews and open, with the interaction and attention, denoting feelings, uttering personal opinions and the intencionality of the social inclusion of this significant portion of the Brazilian population.

Key Words: mental deficiency, teaching-learning, cognitive, families, school.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho propõe uma reflexão sobre os aspectos da relação ensino-aprendizagem tendo como objeto de estudo, as questões que envolvem os processos de alfabetização dos educandos que frequentam classe especial em escolas do Sistema Regular de Ensino.

Na ótica realista das classes de ensino, destaca-se o caráter heterogêneo, tanto nos aspectos de idade cronológica, como no desenvolvimento cognitivo e a variabilidade bio-psico-social dos alunos, que convivem em condições familiares precárias, filhos de parcela significativa de pais analfabetos, desempregados ou sub-empregados, que frente à grave crise social brasileira, têm como valor premente as necessidades diárias básicas e não a busca do conhecimento através da vida escolar.

A classe especial é uma das modalidades de atendimento educacional da pessoas portadora de deficiência. Está inserida no contexto da escola regular, com horários de frequência idênticos ao dos demais alunos, mesmos horários de recreio, com participação nas atividades e festividades da escola, subordinando-se às orientações da Direção e órgãos auxiliares, a exemplo do que ocorre com os demais alunos.

Além da classe especial, o aluno afetado por deficiência mental pode ter seu direito à educação assegurado na classe comum, em conjunto com os demais alunos, ou em escola especial. A opção por uma das três alternativas (Escola Especial, Classe Especial e Inclusão), está na dependência das características dos programas da Secretaria Municipal de Ensino, da cidade de

Curitiba, das necessidades dos educandos e das análises que sejam feitas através do Sistema de Avaliação Processual Diagnóstica.

No Estado do Paraná, a legislação básica que estabelece os fundamentos norteadores para a Educação Especial é a Deliberação 020/86, do Conselho Estadual de Educação do Paraná. Alguns aspectos são destacados na referida legislação, a saber:

- a) a classe especial é uma das modalidades de atendimento em educação especial para qualquer área de deficiência;
- b) o número máximo de alunos é de 10(dez);
- c) a classe especial faz parte da estrutura da escola regular em que se insere.

Neste sentido se pretende em suas conclusões finais, oferecer aos profissionais envolvidos na área, subsídios para reflexões que venham oportunizar-lhes talvez, apoio e orientação, necessárias para o pleno desenvolvimento das capacidades dos educandos, na escola, no seu desenvolvimento cognitivo e na sua interação social.

1.1 Justificativa

Esta pesquisa propõe-se a refletir sobre os fatores intervenientes nos processos de leitura e escrita que englobam alfabetização de Pessoas Afetadas por Deficiência Mental.

O fator interveniente mais significativo dentre tantos outros, foi a motivação pessoal, devido ao fato marcante da autora ser genitora de uma

prole de três filhos, sendo que um dos filhos hoje, é um adulto afetado pela Síndrome de Down, com vinte e seis anos de idade.

Durante este período de existência de ABO, houve uma busca intermitente desde o momento da notícia, aos três dias do nascituro até a data presente, considerando-se todas as fases de uma vida; nascimento, infância, adolescência, vida adulta, inseridas com as alegrias e as problemáticas de cada fase, próprias de famílias que têm filhos “especiais”, tais como: estimulação precoce, variabilidade dos tratamentos médicos, das equipes multidisciplinares, Escolas Especiais, Escolas Inclusivas, processos de leitura e escrita e outros conteúdos escolares, sexualidade, esportes, espiritualidade, lazer, trabalho protegido, emprego inclusivo, permeando-se com fatos do dia a dia, como qualquer outra família que almeja integrar-se a um padrão de normalidade.

Frente às situações acima expostas, foi possível verificar que deste acontecimento, por muitos humanos, considerado um infortúnio, nesse caso particularmente, foi o fator desencadeante de intensas pesquisas, trocas de ricas experiências com outros pais e profissionais das mais variadas áreas, nas diversas associações ao nível nacional e internacional, participações em cursos, congressos, outras modalidades de estudo, os trabalhos de divulgação dos saberes da Educação Especial e regular, de duradouras amizades com pessoas que partilham as mesmas angústias e alegrias, que possuem a compreensão do momento “especial” na vida.

Enfim, a aceitabilidade e a compreensão da “escolha” de ser mãe de uma pessoa com necessidades especiais, recebendo desse filho em um olhar, em um abraço, em um potencial desconhecido, ou no enxugar de uma lágrima, um afeto metafísico que suplanta as barreiras da ignorância, do atraso, da incompreensão, do preconceito doloroso e amargo, permitindo às famílias de

Escolas Especiais, são alfabetizados, enquanto, alunos que são classificados como “leve ou educáveis”, portanto, considerados nos níveis clínicos menos comprometidos, não são alfabetizados, com as variadas metodologias utilizadas nas escolas.

As práticas e as teorias na periferia de Curitiba, na Escola Municipal Maria do Carmo Martins, pertencente ao Sistema Municipal de Educação, onde os alunos da Classe Especial, afetados por Deficiência Mental, em recíproca mediação de ensino – aprendizagem, que permitem a troca com suas experiências de-vida e das vivências dos educadores, na busca constante do aprender a ler e a escrever o mundo.

1.2 Problema de Pesquisa

Diante dos fatos de que o Brasil têm treze por cento de pessoas com necessidades especiais (ou afetadas por algum tipo de deficiência), dos quais dez por cento são afetados pela deficiência mental (OMS), e que muitos não são alfabetizados, portanto não conhecem a leitura e a escrita, como poderiam ser as metodologias na área da alfabetização para a construção e o acesso ao mundo letrado desta significativa parcela da população?

1.3 Objetivos

Pesquisar e analisar, orientando-se através do conhecimento científico, das teorias psicológicas da educação contemporânea, das concepções pedagógicas dos processos de ensino-aprendizagem, as relações entre

professor e aluno em conjunto com os conteúdos a serem desenvolvidos no processo educativo na alfabetização dos educandos de classe especial no Sistema Regular de Ensino.

1.4 Questões a Investigar

Todas as pessoas afetadas pela deficiência mental podem ser alfabetizadas se os educadores utilizarem as teorias e as práticas inseridas nas metodologias estudadas nesta pesquisa?

Que processos de ensino aprendizagem são necessários, em conjunto com os educadores para possibilitar o pleno desenvolvimento nos processos de alfabetização de integração social e escolar, aliados à cognição para os educandos da periferia da cidade de Curitiba?

1.5 Metodologia

Considerando-se que a pesquisa foi desenvolvida no universo escolar, com classes de ensino, onde se destacou o caráter heterogêneo, tanto nos aspectos da idade cronológica, como no desenvolvimento cognitivo com a variabilidade bio-psico-social e educacional, pretendeu-se iniciar o constructo teórico através da pesquisa bibliográfica, baseando-se nas obras citadas no projeto de pesquisa, concomitante às inovadoras teorias de aprendizagem, incluindo-se as publicações sobre alfabetização.

O encaminhamento metodológico apresentou-se intrinsecamente articulado ao fundamento teórico que orientou a prática pedagógica.

Na práxis considerou-se relevante as observações sistemáticas e assistemáticas. Buscaram-se os dados práticos, a partir da construção pedagógica histórico-crítica, a qual possibilitou através dos desenhos e baseando-se nas vivências dos educandos, o interrelacionamento dos processos de leitura e escrita na alfabetização desses alunos.

Através da observação assistemática, a qual ocorreu em tempo real e contínuo, pretendeu-se definir os resultados, as descrições verbais, as não verbais, os processos de análise e síntese, influenciados pelos fatores intervenientes, que possibilitaram gradativa melhora na educação e alfabetização desses alunados.

A pesquisa continha entrevistas estruturadas, com roteiro prévio de perguntas abertas, sobre o conhecimento teórico ou empírico do fenômeno estudado.

As entrevistas foram realizadas com educadores, especialistas e pesquisadores que desenvolveram estudos, teorias e práticas junto às pessoas afetadas por deficiência mental, onde pretendeu-se a intencionalidade da prática como critério da verdade, além da divulgação e democratização destes dados e conhecimentos científicos.

1.6 Limitações da Pesquisa

1. A seleção dos profissionais para as entrevistas, pois devido ao fato da atuação teórica e prática na área de deficiência mental, consideramos que inúmeros profissionais têm potencial relevante nas pesquisas e nos atendimentos às pessoas afetadas por deficiência mental.

2. Textos acadêmicos e de pesquisa que demonstrem o potencial das pessoas e não tão somente os aspectos patológicos ou das disfunções relacionadas à deficiência mental ou quem ressaltem as problemáticas cognitivas mas não as possíveis soluções para este segmento populacional.
3. Selecionar a bibliografia que se refere tão somente às pessoas afetadas de deficiência mental, pois grande parte dos livros, artigos, estudos, correlacionam-se às deficiências em geral.
4. Permissão dos órgãos governamentais para a pesquisa de dados estatísticos, fundamentais para o estudo em questão, em contrapartida, as instituições particulares de Ensino e os educadores que delas participam demonstraram imediata, solidariedade e interesse.
5. Selecionar os tópicos das entrevistas que tivessem correlação direta com o assunto abordado, pois se consideram as opiniões de todos os entrevistados de suma importância para este trabalho.
6. Bibliografias que acreditem nas hipóteses e nos estudos sobre as possibilidades de alfabetização nas pessoas afetadas por deficiência mental.
7. Reprodução técnica das entrevistas, sejam elas através de filmadoras, gravadores ou anotações, pois se considerou importante o contato direto do entrevistador com cada um dos entrevistados, a atenção cuidadosa em relação às afirmações dos entrevistados e nas anotações imediatas, para que as mesmas não se perdessem nos meandros dos relatos, pois alguns entrevistados sentem a necessidade do retorno à alguns tópicos de questões anteriormente respondidas, para a complementação que julgam necessária para a elucidação do tema.

8. Dentre o rico material escrito, de desenhos, letramento, silabação, textos simples e complexos dos alunos afetados por deficiência mental, na classe especial, a escolha destes materiais da prática educativa, que pudessem demonstrar aos leitores deste trabalho, alguns recursos metodológicos utilizados em sala de aula e um breve repasse do potencial para a leitura e a escrita desses alunos.
9. Famílias de pessoas afetadas por deficiência mental que apesar de seus filhos já terem alcançado a idade da adolescência e a vida adulta, negam as dificuldades dos processos de alfabetização dos mesmos e portanto não demonstraram interesse em participar da pesquisa.

1.7 Descrição dos Capítulos

No primeiro capítulo da dissertação, foram abordadas a introdução que propõe-se a refletir sobre os aspectos da relação ensino-aprendizagem, prática e teórica, a partir das questões que envolvem os processos de alfabetização dos educandos de Classe Especial do Sistema Regular de Ensino. A justificativa comprovando a realidade dos propósitos e dos fatos deste trabalho; o problema de pesquisa com a abordagem do cerne da questão brasileira em relação às pessoas afetadas por Deficiência Mental; os objetivos que se propõe para a pesquisa e a análise, através do conhecimento científico das teorias psicológicas e pedagógicas dos processos educativos, as relações entre o educador e o aluno; as hipóteses onde se pretende as possíveis respostas das teorias e das práticas inseridas neste estudo; a metodologia baseando-se no universo escolar da realidade da escola de periferia de Curitiba, articulando o fundamento teórico que orienta a práxis, revelando as observações

sistemáticas e assistemáticas, baseadas nas vivências dos educandos, pretendendo responder aos processos de análise e síntese, os fatores intervenientes, buscando partilhar os conhecimentos empíricos e teóricos através das entrevistas com as famílias e os profissionais; as limitações, onde foi possível relatar alguns fatos pertinentes à esta investigação dos parâmetros educacionais.

O segundo capítulo, fundamenta-se a partir dos estudos da Coordenadoria Nacional para Integração de Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) que através dos seus estudos elaborou um histórico objetivo e conciso, refletindo desde antes do Cristianismo e pós Cristianismo, Idade Média, final da Idade Média, Séculos XVIII, XIX e XX, sobre a Deficiência Mental; em seguida, definição de Deficiência Mental, sob o ponto de vista educacional, com a definição da AADM, o conceito sobre a subnormalidade intelectual, comportamento adaptador, a classificação do Deficiente Mental, como educável, treinável e grave / profundo.

O terceiro capítulo aborda a alfabetização teórica e prática das PADM, enfatizando-se a fundamentação teórica com ênfase nos estudos de Klein, Vygotski, Piaget, Feuerstein, Pain, Silva, Ferreiro, Foucambert, a Língua Portuguesa na concepção da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, as pesquisas de Canziani, Loch, na seqüência deste capítulo; o currículo para alunos especiais, a terminalidade específica, a Educação Especial para o Trabalho, e finalizando, a caracterização da PADM, incluídos o Método de Reorganização Neurológica, baseados nos estudos de Padovan, reafirmando a reorganização neurofuncional, baseada na interdependência entre o Andar, o Falar e o Pensar, na seqüência, a leitura baseada nos estudos de Temple Fey, segundo as pesquisas de Doman, que através do Instituto para o Desenvolvimento do Potencial Humano em Filadélfia, incentivou no Brasil, a

criação deste Instituto para a criança de cérebro lesado com o apoio de Veras; finalizando este capítulo as possibilidades atuais da Informática na Alfabetização de educandos de Classe Especial.

O quinto capítulo faz referência às pesquisas anteriores, baseadas nos estudos de Bäuml e Gomide Baptista, buscando as metas da Inclusão familiar, educacional, social, comunitária e laboral, que propuseram-se a defender um trabalho que envolvia as várias Faculdades e Clínicas – Escolas da Universidade Tuiuti do Paraná; as pessoas com “necessidades” especiais e suas famílias. A perspectiva prévia, a conscientização da sociedade brasileira, envolvendo os programas educacionais, as adaptações curriculares, a mídia e o planejamento arquitetônico das cidades.

O sexto capítulo abrange alguns parâmetros sobre os estudos desenvolvidos por Fialho, em que a Percepção, a Cognição, a Consciência, a Assimilação segundo Piaget, a Modificabilidade Cognitiva Estrutural de Feuerstein, associando o organismo humano, a estrutura cognitiva – afetiva e o comportamento; permitindo vislumbrar a esperança nos atendimentos às PADM, com a plasticidade cerebral e a flexibilidade que permitem o desenvolvimento dos seres humanos.

Ainda, neste capítulo há breve referência sobre a memória; o déficit de atenção, a falta de concentração, hiperatividade e as conseqüências na aprendizagem da alfabetização.

O sétimo capítulo inicia-se com a explicação sobre os tipos de entrevistas usados nesta pesquisa, considerados uma fonte de relevantes informações, que embasaram o desenvolvimento e os objetivos deste trabalho. Foram, também enfocados, neste item, os resultados obtidos e a discussão dos mesmos, referindo-se à pesquisa documental desenvolvida junto à Secretaria Municipal de Educação da Cidade de Curitiba, que forneceu os dados

estatísticos que propiciaram uma análise, quantitativa e qualitativa, dos vários aspectos constantes na realidade do Ensino Público, de Classe Especial, no Sistema Regular de Ensino.

A discussão dos resultados abordados enfatizou os fatores positivos e negativos, intervenientes na aprendizagem da alfabetização de pessoas afetadas por deficiência mental, e as considerações referentes à este estudo.

Concluindo este trabalho de pesquisa com o oitavo capítulo, considerou-se que a inter-relação dos aspectos teóricos e práticos na Educação Especial, necessitam ser debatidos e aprofundados em conjunto com as pessoas afetadas por deficiência mental, suas famílias, educadores, associações em níveis Nacional e Internacional, buscando-se que os sistemas públicos e privados de ensino, participem efetivamente, com a educação regular e especial, baseados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira.

**ALFABETIZAÇÃO – TEORIA E PRÁTICA
PEDAGÓGICA COM EDUCANDOS DE
CLASSE ESPECIAL EM ESCOLA REGULAR
– DEFICIÊNCIA MENTAL –**

INTRODUÇÃO

- **JUSTIFICATIVA**
- **PROBLEMA DE PESQUISA**
- **OBJETIVOS**
- **HIPÓTESES**
- **METODOLOGIA**
- **LIMITAÇÕES DA PESQUISA**



2 DEFICIÊNCIA MENTAL

A Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), lançou em 1993, uma pesquisa desenvolvida em mais de dez anos de trabalho com Grupos de Mães, onde são descritos depoimentos e experiências das mães de pessoas afetadas por deficiência mental.

Ressalta-se a importância deste estudo para os profissionais das equipes multidisciplinares, para que os mesmos reflitam sobre visão empírica ou técnica que estas mães possuem, mas que são de grande valia no atendimento clínico ou educacional das pessoas “especiais”.

Outros trabalhos de pesquisas descrevem a dicotomia e os conflitos que surgem no relacionamento entre as famílias e os técnicos, e a partir destes conflitos, as famílias interrompem ou até mesmo abandonam tratamentos e atendimentos, tão necessários no decorrer de toda uma vida da pessoa com necessidades educativas especiais.

Pelo fato de considerarmos que a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), em termos de Brasil, modificou o cenário nacional, relacionado à pessoa afetada por qualquer tipo de deficiência, nas pesquisas desenvolvidas por Canziani (1985, p. 121), iniciamos este capítulo com o histórico elaborado e documentado pela Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE).

Pouco se sabe sobre os portadores de deficiência antes da Idade Média. Diz-se que em Atenas, eles eram abandonados e locais desconhecidos,

acreditam que se possa educá-los ou recuperá-los. Assim, ao invés de clero, o médico é que vai decidir o destino dos portadores de deficiências.

Só no século XVII, organizações religiosas como as de São Vicente de Paula e de Irmãs de Caridade começaram oferecer assistência e abrigo aos deficientes. Nessa época (1664), em Londres, Thomas Willis descreve pela primeira vez a anatomia do cérebro humano, afirmando que a “idiotia” e outras deficiências seriam produtos de alterações na estrutura do cérebro. Começa-se mudar a visão fanática-religiosa dos distúrbios apresentados pelos deficientes mentais, não em função de razões éticas e humanitárias, mas devido a argumentos científicos.

No final da Idade Média, estudiosos como Locke, Condillac e Rosseau chamaram a atenção para a importância das sensações e experiências de interação com o meio ambiente para o desenvolvimento do indivíduo. Esta concepção influenciou as idéias pedagógicas de Pestalozzi, Froebel e Itard, cabendo a este último a primeira tentativa de estudo sistemático para reabilitação de uma criança sub-normal de 12 anos, Victor de Aveyron (o Selvagem de Aveyron). Ele dedicou-se ainda aos estudos da gagueira, educação oral e audição, trabalhando num asilo de surdos-mudos. Por essa época destacaram-se o Abade de L'Épée, o pioneiro no ensino de cegos e Jacob Rodrigues Pereira, como criador de nova metodologia de ensinar linguagem a surdos-mudos.

Durante dois séculos, XVIII e XIX, médicos como Fodéré acreditavam que o cretinismo fosse causado pelo bócio, muito freqüente em determinadas regiões da Europa. O cretinismo seria a forma mais grave de deficiência mental, sendo a idiotia, a imbecilidade e a debilidade mental os termos usados para as formas mais leves do cretinismo. Também Pinel, em torno de 1800,

acreditava que idiotia, imbecilidade e deficiência mental seriam sintomas de degeneração do sistema nervoso central, de origem hereditária.

Até então, demência (doença mental) e amnência (deficiência mental) eram tratadas da mesma forma. O primeiro médico a diferenciá-las foi Esquirol (1818, p.123), que escreveu:

O homem louco é privado dos bens de que outrora gozava; é um rico tornado pobre. O idiota sempre esteve no infortúnio e na miséria. O estado do homem louco pode variar, o do idiota é sempre o mesmo. Este tem muitos traços da infância, aquele conserva muito da fisionomia do homem feito. Em ambos as sensações são nulas, ou quase nulas; mas o homem louco na sua organização e mesmo na sua inteligência demonstra qualquer coisa da perfeição de outrora; o idiota é o que sempre foi, é tudo o que sempre foi, é tudo que pode ser, relativamente à sua organização primitiva...

E sobre o idiota ele diz que

... não é uma doença, é um estado em que as faculdades intelectuais nunca se manifestaram, ou não puderam desenvolver-se suficientemente para que o idiota adquirisse os conhecimentos relativos à educação que recebem os indivíduos de sua idade e nas mesmas condições que ele. A idiotia começa com a vida ou na idade que precede o desenvolvimento completo das faculdades intelectuais e afetivas; os idiotas são o que virão a ser durante toda a sua vida; neles, tudo revela uma organização imperfeita ou incompleta no seu desenvolvimento. Não se concebe a possibilidade de alterar este estado. Nada seria, pois, capaz de dar aos infelizes idiotas, por um instante que fosse, um pouco mais de razão, de um pouco mais de inteligência. (In: PESSOTI, 1984)

Portanto, com Esquirol a idiotia deixa de ser uma doença e o critério para avaliá-la seria o rendimento educacional. Com esta afirmação ele nega que o médico seja o dono da verdade no que diz respeito à deficiência mental e abre as portas para o pedagogo nesta área de estudo. Ele também chama atenção sobre o fato da idiotia ser produto de carências ou acidentes pré ou peri-natais, deixando de lado a noção de hereditariedade.

Belhomme, discípulo de Esquirol, é o primeiro a definir e ordenar graus ou tipos numa classificação sistemática da deficiência mental. Ele a divide em duas categorias ou tipos: a idiotia e a imbecilidade. Na idiotia ele distingue dois graus e na imbecilidade, três graus. Pela primeira vez, as classificações de Belhomme (1824, p. 123). E de Esquirol (1838, p. 123) mostram claramente aos médicos a possibilidade de educabilidade dos deficientes mentais.

A partir dessa afirmação, começam a surgir instituições, métodos e recursos especiais para a educação dos deficientes mentais.

O primeiro especialista em deficiência mental e em ensino para os deficientes mentais foi Edouard Séguin, discípulo de Itard, que graças à sua excelente formação médica e pedagógica, foi capaz de reconhecer a importância do treino sensório-motor para desenvolvimento dos deficientes mentais. Ele foi o primeiro a sistematizar a metodologia do ensino especial em sua publicação "Traitement Moral" e a propor a teoria psicogenética, ao afirmar que, qualquer que seja o gênero da deficiência, o indivíduo pode ser educado, mas os seus progressos vão depender do quanto de inteligência que apresente, de grau de comprometimento de suas funções orgânicas e da habilidade na aplicação do método.

No início do século XX, pesquisadores passam a se interessar pelo estudo da percepção e da memória, dando início à psicologia científica e à criação de testes para medir a inteligência. Nessa fase, Binet e Simon criam a Escala Métrica de Inteligência, em 1905, sendo os primeiros a comparar o desenvolvimento normal com o atrasado. Binet teve o mérito de instituir o diagnóstico psicológico da deficiência mental, através da medida da inteligência. Ele conserva os termos: idiota, imbecil e débil, definindo-os da seguinte forma:

O idiota é o ser que não pode comunicar-se com seus semelhantes pela linguagem; não fala e não pode compreender: corresponde ao nível de inteligência normal entre o nascimento e a idade de 2 anos. O imbecil é incapaz de comunicar-se com seus semelhantes pela linguagem escrita; não pode pois compreender o que lê; a imbecilidade vai dos 2 aos 7 anos da escala. A debilidade começa a partir dos 7 anos.

A partir daí, o “tratamento” dos deficientes é deslocado dos hospitais para a escola especial ou classes de “anormais” em escolas públicas.

Surgem os grandes educadores como Pestalozzi, Montessori e Decroly, que criaram sistemas pedagógicos para a educação de deficientes mentais. O grande mérito da médica e educadora italiana Maria Montessori foi criar um método que se preocupava em adequar a didática às peculiaridades motivacionais do aluno.

Em redor de 1930, surge uma nova concepção de inteligência: o Interacionismo, em que hereditariedade e fatores ambientais influenciam-se mutuamente, auxiliando o homem no desenvolvimento de sua inteligência e cognição.

As antigas denominações foram abolidas, passando-se a considerar graus de deficiência mental: profundo, severo, moderado e leve. Vários métodos psicopedagógicos surgiram no sentido de se educar esses indivíduos de acordo com o seu potencial.

Apesar de toda essa evolução, em algumas sociedades altamente elitistas, em que se venera a pureza da raça, os portadores de deficiência mental e de doença mental são perseguidos e mortos, como durante a Segunda Guerra Mundial, na Alemanha de Hitler e na Itália de Mussolini.

O grande avanço das ciências biomédicas, como a genética humana, a bioquímica, a microbiologia, a endocrinologia, bem como da psicologia, psiquiatria, pedagogia, e outras ciências, que foram de muita importância na determinação das causas das deficiências e no estabelecimento adequado do

tratamento/ atendimento. A figura 1 ilustra o potencial humano, de um educando PADM, após estímulos familiares, educacionais e clínicos, que atualmente auxilia nos processos de alfabetização de pessoas não-deficientes.

As teorias de Pavlov, Freud, Wallon, Vygotsky, Piaget e outros, que se dedicaram ao estudo das relações humanas, destacando a importância da relação mãe/filho desde a concepção, trazem grande contribuição e esperança na área das deficiências. (Verificar as opiniões dos especialistas, de variadas ciências humanas, nas entrevistas dos anexos 10.1).

Figura 1: O ser humano e seu potencial



Fonte: Arquivo pessoal de Wagner Martins de Jesus

A partir de meados deste século, as pesquisas psicofisiológicas vieram comprovar que todas as funções do organismo, desde as mais simples, como a marcha, até as mais complexas, como a fala, a escrita e o cálculo, possuem

estrutura extremamente complexa, sendo compostas por elevados números de elos.

O cérebro, segundo Lúria (1986), se constitui num sistema de zonas que funcionam em conjunto e que acionam determinado "sistema funcional"; assim, um problema em alguma área delimitada do cérebro pode levar a desintegração de todo o sistema. Estas pesquisas também mostram que o desenvolvimento do ser humano está baseado numa seqüência de processos de maturação e hierarquização, sendo a estimulação sensório-motora nos 2 primeiros anos de vida de grande importância para o desenvolvimento de sua inteligência, pois é nessa fase que se dá um maior desenvolvimento das conexões nervosas do cérebro.

Na área de Psicologia, na segunda metade deste século, começam a surgir trabalhos sobre as conseqüências da carência afetiva e da privação cultural sobre o desenvolvimento do ser humano. Spitz analisa crianças institucionalizadas que, sem a oportunidade de estabelecerem uma relação afetiva com alguém, chegam à morte. Ainda nessa área, Bowlby (1981, p. 125) diz que "considera essencial para a saúde mental do recém-nascido e da criança de pouca idade, o calor, a intimidade e a relação constante com a mãe ou quem, em caráter permanente, a substitua". Ele reforça que a privação prolongada do cuidado materno pode ser a causa de deficiência mental, com grave prejuízo ao desenvolvimento da criança.

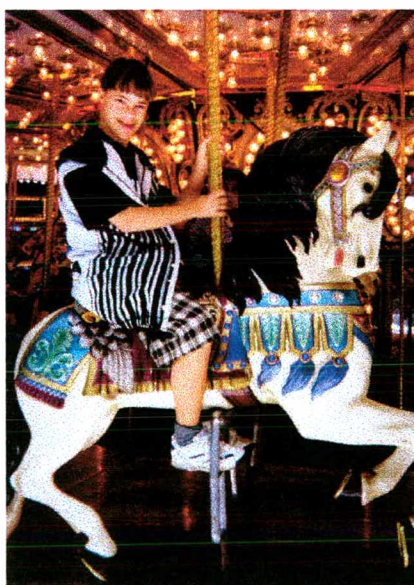
Quanto à privação cultural, autores como Hunt, Deutsch, Bloom e Patto (1985) realizaram vários estudos, fazendo uma análise da relação existente entre fatores ambientais e educacionais e o desenvolvimento do ser humano. E concluíram que ambientes pobres em estimulação podem prejudicar o desenvolvimento global da criança. (Complementar estas afirmações nas entrevistas nos anexos 10.1).

Embora Piaget não tenha buscado esses objetivos ao realizar seus estudos na área do desenvolvimento humano, ele afirma que, se não houver um intercâmbio contínuo entre a criança e o seu meio ambiente durante o período sensório-motor (primeiros 18 meses), sua inteligência poderá se deteriorar e prejudicar sua futura adaptação ao meio.

Como os leitores podem perceber, um longo caminho deste processo já foi percorrido! Mesmo assim, ainda nos deparamos com a ignorância, a rejeição e o preconceito a cada esquina! Termos, conceitos, valores ainda hoje vigentes nos causam pesar; mas por trás deles, existe toda uma história que não os justifica, apenas tenta explicá-los.

A Organização Mundial de Saúde, a nível internacional e as várias Associações de portadores de deficiências vêm tentando resgatar o valor desses indivíduos como seres humanos, independente de sua educabilidade e/ou produtividade. Precisamos aprender a valorizar o ser humano, qualquer que seja a sua condição ou deficiência, pelo simples fato de existir, e não pelo que será capaz de aprender ou produzir.

Figura 2: Valorização do ser humano



Fonte: Arquivo pessoal de M^a de Lourdes Vilela Jakobowitz

Considera-se importante conhecer e lembrar os fatos relacionados às PADM, a fim de impedir um retrocesso neste processo que está ocorrendo aqui e agora. E todos nós, pais e profissionais, os seres humanos em geral, somos responsáveis pelas mudanças positivas que possam acontecer na área das deficiências.

A figura 2 mostra um adolescente afetado pela Síndrome de Down que participa ativamente na sociedade e sente-se valorizado como ser humano.

“Nós fazemos a história e somos diretamente responsáveis pela humanização da nossa sociedade”. (CANZIANI, 1985, p. 126)

2.1 Definição de Deficiência Mental

Tem havido numerosas tentativas no sentido de se definir deficiência mental. Muitas áreas – entre elas medicina, psicologia, serviço social e educação – vêm se preocupando com crianças e adultos deficientes mentais, e cada uma delas vê a condição a partir de sua própria perspectiva. Este texto enfatiza o ponto de vista educacional.

As definições de todas as excepcionalidades não são estáticas, mas tendem a ser modificadas e aperfeiçoadas na medida em que mais experiências e evidências se tornem disponíveis. A definição de deficiência mental é um bom exemplo de modificação. Em tentativas recentes de se definir deficiência mental a ênfase mudou significativamente de uma condição que existe somente no indivíduo para uma que representa uma interação do indivíduo com um ambiente em particular.

A definição mais comumente empregada é a criada pelos principais membros de Associação Americana de Deficiência MeNtal (AAMD). (Grossman, 1977).

Segue-se a definição da AAMD, juntamente com uma explicação de como ela se traduz em termos práticos.

Definição	Explicação
A deficiência mental refere-se ao funcionamento intelectual geral significativamente abaixo da média,	Definido como um escore em testes de inteligência inferior aos obtidos por 97 a 98 por cento das pessoas da mesma idade.
Que coexiste com falhas no comportamento adaptador	Satisfazer padrões de independência e responsabilidade social esperado do grupo etário e cultural (isto é, aprender habilidades acadêmicas básicas, participar de atividades apropriadas ao grupo social).
E se manifesta durante o período de desenvolvimento. (GROSSMAN, 1977)	Deve ser observável durante a infância. Problemas de natureza semelhante em adultos seriam provavelmente classificados de doença mental e não deficiência mental.

Uma distinção básica entre a definição atual da AAMD e muita tentativa anterior é a ênfase no comportamento adaptador combinado à subnormalidade intelectual.

2.1.1 Subnormalidade Intelectual

As pessoas deficientes mentais são acentuadamente mais lentas do que seus companheiros da mesma idade para usar a memória com eficácia, associar e classificar informações, raciocinar e fazer julgamentos adequados.

Embora não se tenha mais uma fé incontestável nos testes de inteligência, eles ainda possuem grande poder em predizer quem alcançará os objetivos acadêmicos.

2.1.2 Comportamento Adaptador

O comportamento adaptador depende, em parte, de fatores externos à pessoas deficientes – o quadro ambiental em que a pessoa vive.

Edgar Doll (1941) que coloca todo o peso na natureza constitucional do indivíduo. Doll definiu deficiência mental como:

- a) incompetência social e ocupacional com incapacidade para dirigir negócios a nível adulto;
- b) subnormalidade mental;
- c) retardo intelectual desde o nascimento ou primeira infância;
- d) retardo na maturidade;
- e) resultado de origem constitucional por hereditariedade ou doença;
- f) incurabilidade essencial.

Com a inclusão do fator adaptabilidade na definição da AAMD, a condição se torna contingente não apenas em relação ao desempenho intelectual, mas também à capacidade do indivíduo de responder às demandas da sociedade.

Se um determinado ambiente cria mais demandas que outro, enfrentamos a perturbadora verdade de que a pessoa especial pode ser deficiente mental em uma comunidade mas não em outra, na escola mas não na vizinhança, durante uma época de sua vida mas não em outra. Embora existam controvérsias sobre se o desenvolvimento intelectual pode ser modificado, todos aceitam que o comportamento adaptador das pessoas

deficientes mentais pode ser influenciado por treinamento. (Observar as complementações nas entrevistas nos anexos 10.1).

A figura 3 demonstra A.B.O., adulto afetado pela Síndrome de Down, que foi desenvolvido desde o 5º dia de nascituro, portanto estimulado precocemente, em variadas áreas clínicas e educacionais, através dos estímulos no treinamento cotidiano, verificando-se o comportamento adaptador, nas atividades bio-psico-sociais.

Figura 3: O comportamento adaptador e a Síndrome de Down



Fonte: Arquivo pessoal de Henrique Nunes Pires Orlowski

Conseqüentemente em algumas circunstâncias, pode ser possível “curar” a deficiência mental, e até a subnormalidade educacional através de programação educacional ou modificações do ambiente social.

2.2 Classificação da Deficiência Mental

Os autores Kirk e Gallagher (1987) afirmam que embora tenha havido muitos modos de classificar os indivíduos deficientes mentais, incluindo os termos leve, moderado e grave usados pela Associação Americana de deficiência mental e sugeridos pelo Comitê Presidencial de Deficiência Mental, concentremo-nos nos termos que tem significado e implicações educacionais. Estes termos são mencionados na Tabela 13 como educável, treinável e grave/profundo.

A Tabela 13 demonstra um resumo dos Níveis de Deficiência Mental, segundo Samuel A. Kirk e James J. Gallagher (1987).

Tabela 1: Níveis de deficiência mental

	Educável	Treinável	Grave / Profundo
Etiologia	Predominantemente considerada uma combinação do fator genético, com más condições econômicas e sociais.	Grande variedade de problemas ou distúrbios neurológicos glandulares ou metabólicos, que podem resultar em retardo grave ou moderado.	
Prevalência	Aproximadamente 10 em cada 1000 pessoas.	Aproximadamente 2 a 3 em cada 1000 pessoas.	Aproximadamente 1 em cada 1000 pessoas.
Expectativas educacionais	Terá dificuldades no programa escolar normal para uma educação adequada.	Necessita maiores adaptações nos programas educacionais; foco em cuidar de si mesmo ou nas habilidades sociais; esforço limitado nas matérias tradicionais.	Necessitará de treinamento para cuidar de si mesmo (alimentação, vestuário, toalete)
Expectativas para a vida adulta	Com treinamento, pode se adaptar produtivamente a nível qualificado ou não qualificado.	Pode se adaptar social e economicamente em oficinas especiais ou, em alguns casos em tarefas rotineiras, sem supervisão.	Sempre precisará de assistência

FONTE: Educação da Criança Excepcional – Samuel A. Kirk e James J. Gallagher

2.2.1 Deficientes mentais educáveis

Uma pessoa deficiente mental educável (corresponde a deficiente mental leve na classificação AAMD) é aquela que devido ao seu desenvolvimento mental subnormal, é incapaz de se beneficiar suficientemente do programa escolar regular, mas que é considerada capaz de desenvolvimento em três áreas:

- a) educabilidade em assuntos acadêmicos a nível primário e avançado dos graus elementares;
- b) educabilidade em adaptação social até o ponto em que puder eventualmente progredir independentemente na comunidade;
- c) adequação ocupacional a ponto de poder se sustentar parcial ou totalmente quando adulta.

A figura 4 mostra um adolescente afetado pela Síndrome de Down, desenvolvido pelo Método da Modificabilidade Estrutural Cognitiva, de Reuven Feuerstein, de Israel. Este método tem possibilitado grandes avanços nos processos cognitivos das PADM.

Figura 4: Desenvolvido pelo método de Reuven Feuerstein (Modificabilidade Estrutural Cognitiva)



Fonte: Arquivo pessoal de Marcelo Vilela Jakobowitz

Durante os primeiros anos de vida, em muitos ambientes, o deficiente mental educável não é reconhecido como tal. A maior parte do tempo, o retardo não é evidente, pois não se mede a criança por seu conteúdo intelectual durante os anos pré-escolares. A princípio, o deficiente mental educável pode ser identificado pela escola, na época em que a capacidade de aprendizagem torna-se uma parte importante das expectativas sociais. Em muitos casos, não há condições patológicas óbvias que expliquem o retardo. (Verificar informações complementares nos anexos 10.1).

2.2.2 Deficientes Mentais Treináveis

A pessoa deficiente mental treinável (corresponde ao deficiente moderado na classificação da AAMD) como aquela que tem dificuldades em:

- a) aprender habilidades acadêmicas a qualquer nível funcional;
- b) desenvolver dependência total ao nível de adulto;

- c) alcançar adequação vocacional suficiente para, ao nível de adulto, sustentar-se sem supervisão ou ajuda.

A pessoa treinável é capaz de conseguir:

- a) capacidade de cuidar de si própria (como se despir, vestir-se, usar o toalete e alimentar-se);
- b) capacidade de se proteger dos perigos comuns no lar, na escola e na vizinhança;
- c) ajustamento social ao lar e a vizinhança (aprender a compartilhar, respeitar direitos de propriedade e cooperar numa unidade familiar e comunitária);
- d) utilidade econômica no lar e na vizinhança, auxiliando em tarefas em casa, trabalhando em ambientes especiais ou mesmo em trabalhos rotineiros, sob supervisão.

Na maioria dos casos estas pessoas são identificadas como deficientes durante seus primeiros anos de vida. A deficiência é geralmente notada, devido a estigmas, desvios físicos ou clínicos da criança ou por demorar a aprender a falar e a andar.

2.2.3 Deficientes Mentais Graves e Profundos

Muitas pessoas graves e profundamente retardadas (corresponde ao gravemente retardado na classificação da AAMD) têm deficiências múltiplas que muitas vezes interferem nos procedimentos de instrução normais. Por exemplo, além de ser deficiente mental, pessoa pode ter paralisia cerebral ou

perda auditiva. O objetivo do treinamento de uma criança tão gravemente deficiente limita-se ao estabelecimento de algum nível de adaptação social em um ambiente controlado.

A identificação das pessoas deficientes mentais é feita através de procedimentos aceitos de medição de subnormalidade intelectual e adaptação social. O teste individual de inteligência ainda continua sendo o instrumento usado com maior frequência para determinar subnormalidade intelectual, embora tenham sido levantadas algumas dúvidas sobre sua adequação para todos os casos. Um aluno com escores mais baixos do que 98 por cento de seus companheiros da mesma idade (dois desvios-padrões abaixo da média) é considerado intelectualmente subnormal. No entanto, isto é apenas uma meia definição. A outra dimensão, a adaptação social, é um conceito muito menos definitivo (embora se tente cada vez mais medi-la).

Atualmente utilizam-se mais duas medidas de comportamento adaptador. Embora semelhantes em muitos aspectos, elas têm diferenças importantes. A primeira é a Escala de Comportamento Adaptador da AAMD (Versão para a Escola Pública) (Lambert et. Al., 1975). A escala é uma ampliação de uma outra desenvolvida pela Associação Americana de Deficiência Mental, planejada para a população de deficientes mentais. É dividida em duas partes: a primeira contém dez áreas de competência, incluindo funcionamento individual, desenvolvimento físico, desenvolvimento de linguagem e atividades vocacionais. A segunda parte contém doze áreas de comportamento desajustado, incluindo comportamento anti-social, desconfiança, devaneios, maneiras inadequadas, hábitos inaceitáveis ou excêntricos e hiperatividade.

A segunda medida, o Inventário de Comportamento Adaptador para Crianças (ABIC) é uma subseção do Sistema de Avaliação Pluralístico

Multicultural (SOMPA), desenvolvido por Mercer e Lewis (1978). Contém mais de duzentos itens organizados em seis áreas de competência: família, comunidade, relacionamento com companheiros, papéis não acadêmicos, assalariado/consumidor e sustento próprio. A escala foi padronizada a partir de uma amostra de mais de duas mil crianças divididas em grupos: negro, hispânico e branco.

A diferença entre as duas é que a escala da AAMD focaliza o comportamento dentro do ambiente escolar, enquanto que o ABIC focaliza o comportamento fora da escola. É possível, portanto, que uma pessoa possa ter resultado razoável na ABIC e com um baixo resultado adaptador na escala AAMD devido ao comportamento inadequado dentro do ambiente escolar.

Em muitos casos a avaliação de adaptação social ainda continua sendo um julgamento do professor e de outros responsáveis pela educação que tiveram contato direto com a pessoa afetada por deficiência mental.

DEFICIÊNCIA MENTAL

DEFINIÇÃO (AAMD)

“A DEFICIÊNCIA MENTAL REFERE-SE AO FUNCIONAMENTO INTELECTUAL GERAL SIGNIFICATIVAMENTE ABAIXO DA MÉDIA”.

SUB-NORMALIDADE INTELECTUAL

AS P.A.D.M. SÃO MAIS LENTAS DO QUE P.N.D. EM RELAÇÃO – MEMÓRIA – CLASSIFICAR – RACIOCINAR – JULGAR

CLASSIFICAÇÃO

- EDUCÁVEL (CAPACIDADES)

ESTUDOS (ENSINO FUNDAMENTAL – SUPLETIVO – EJA)
SOCIAL (INDEPENDENTE)
OCUPACIONAL (PARCIAL/TOTAL)

- TREINÁVEL (CAPACIDADES)

CUIDAR DE SI (CLASSES ESPECIAIS – SALA DE RECURSOS)
PERIGOS (LAR / ESCOLA / COMUNIDADE)
AJUSTAMENTO SOCIAL
UTILIDADE ECONÔMICA/ LAR / COMUNIDADE

- GRAVES / PROFUNDOS

DEFICIÊNCIA MÚLTIPLAS
ADAPTAÇÃO SOCIAL
AMBIENTE CONTROLADO

3 ALFABETIZAÇÃO TEÓRICA E PRÁTICA DA PESSOA AFETADA POR DEFICIÊNCIA MENTAL

Nos estudos de Klein (1991) In: APAE (1993, p. 128)

Não adianta expor teorias e demonstrar a eficácia deste ou daquele método fora da determinada abordagem de um problema científico. O conhecimento teórico só progride na medida em que tenha que resolver problemas concretos e não simplesmente expor e debater algo prefixado que chamamos de natureza ou essência.

Segundo Klein (1991) In: APAE (1993, p. 129), a fundamentação teórica sobre a alfabetização, tomada como processo de apropriação da linguagem escrita assume na escolarização, um papel fundamental: ao instrumentalizar o aluno para a inserção na cultura letrada cria as condições de possibilidades de operação mental capaz de apreensão dos conceitos mais elaborados e complexos que vêm resultando do desenvolvimento das formas de produção. Assim, aprender a linguagem escrita é mais do que aprender um instrumento de comunicação: é, sobretudo, construir estruturas de pensamento capaz de abstrações mais elaboradas.

De acordo com Klein (1991) In: APAE (1993, p. 128), no desenvolvimento de seu trabalho,

Enquanto algumas crianças que estão desde cedo, em contato com a escrita pela interação com pessoas que lêem e escrevem e pelo contato com material escrito em abundância, já elaboraram noções básicas das funções da escrita (comunicar, nomear, indicar ou identificar). Há outras, sobretudo nas regiões mais periféricas e rurais para quem a escrita é quase totalmente desconhecida. Em razão disso, o professor deve realizar atividades em que ocorra (ou mesmo se dramatize) situações do uso da escrita, a fim de que se garanta a aquisição ou ampliação do entendimento do que é ler ou escrever e da função social da escrita.

(Informações complementares nos anexos 10.1).

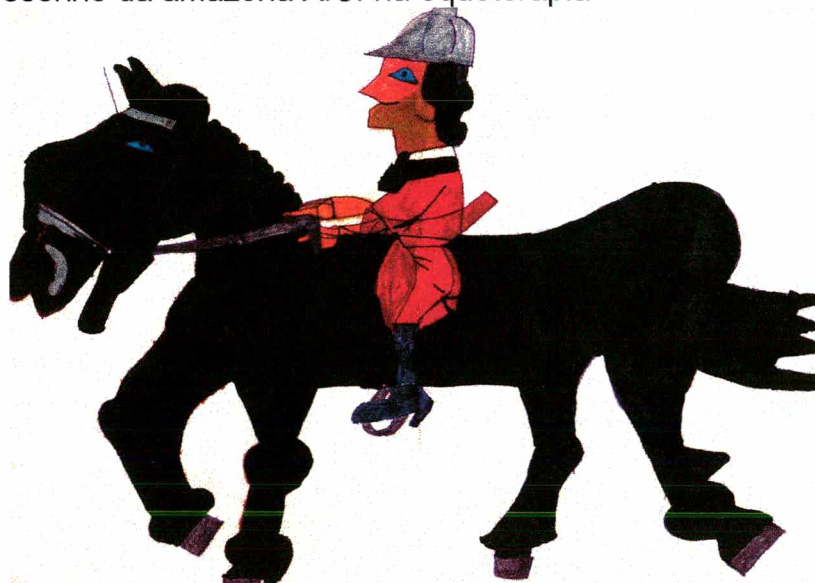
Destacamos Vygotsky (1979, p. 94) pela sua relevante contribuição sobre o desenvolvimento e a aprendizagem. Segundo esse autor, o nível de desenvolvimento real representa o estado alcançado pelo desenvolvimento potencial, que representa o que o indivíduo poderá alcançar em matéria de aprendizagem com o auxílio do professor, dos colegas de classe ou através de outras interações. A distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial é representada pela zona de desenvolvimento proximal que se constitui em um nível intermediário ideal para a atuação do professor.

Conforme esclarece Vygotsky (1979, p. 94), o “processo de aquisição da linguagem escrita tem uma pré-história que é o momento progressivo de apropriação, pela criança, da idéia de representação que sempre tem como base a fala”.

A criança aprende, ainda, a representar objetos e situações pelo desenho, configurando, já, o uso de uma linguagem real. Deslocar o desenho de coisas para o desenho de palavras é uma transição natural e, para Vygotsky (1987, p. 185), “o segredo do ensino de linguagem escrita é preparar e organizar essa transição natural”.

A figura 5 apresenta o desenho de uma amazona na equiterapia, o mesmo foi realizado por um adulto afetado pela Síndrome de Down, que estimulado nas funções da área da Cognição, decorrentes das teorias de Piaget e Feuerstein, vêm apresentando contínuo desenvolvimento nas funções cognitivas.

Figura 5: Desenho da amazona A.C. na equoterapia



Fonte: Desenho desenvolvido por A. B. O., afetado pela Síndrome de Down.

A partir dos estudos realizados com Piaget, os quais impulsionaram Reuven Feuerstein a estudar as funções cognitivas, avaliando e ensinando, Feuerstein construiu a Teoria da Modificabilidade Estrutural Cognitiva. Em seu programa pedagógico, Feuerstein utiliza alguns conceitos piagetianos como os da reversibilidade, interiorização e, da passagem do possível ao necessário.

Vygotsky também enfatiza o poder da linguagem na construção do conhecimento.

A figura 6 representa a comunicação na área da linguagem oral, de um adulto afetado pela Síndrome de Down, que através dos estímulos mediados por uma educadora especialista na teoria da Modificabilidade Estrutural Cognitiva, consegue estabelecer vínculos sociais e desinibição para falar em público.

Figura 6: A linguagem de A. B. O. e a mediação da Prof^a Luiza Helena do Nascimento



Fonte: Arquivo pessoal de Alessander Bauml Orlowski, afetado pela Síndrome de Down.

Encontramos semelhança entre as concepções de Feuerstein e Sara Pain (1985), à medida que ambos advogam a importância da aprendizagem para a constituição do ser humano. A partir de diferentes constructos teóricos estes autores fazem uma relação entre os aspectos afetivos, cognitivos e culturais. Feuerstein alerta para a necessidade de não se fazer uma cisão entre os aspectos intelectivos e os não intelectivos (motivacionais).

Em alguns raros casos, há a ocorrência do nascimento de dois ou mais membros de uma família, serem afetados pela Síndrome de Down, sendo que cada indivíduo, apresenta características de personalidade, funções cognitivas, quociente de inteligência e de áreas bio-psico-sociais e espirituais diferenciadas. Na figura 7 elucida-se a citação acima. É possível perceber a diferenciação física e no contato pessoal, a individualização, apesar de ambos serem irmãos e participantes do Programa de Modificabilidade Estrutural Cognitiva de Feuerstein, de Israel.

Figura 7: Participantes do programa de Reuven Feuerstein (Modificabilidade Estrutural Cognitiva)



Fonte: Arquivo pessoal de Maria de Lourdes Vilela Jakobovitz.

É característico no pensamento feuersteniano a idéia de que o ser humano para tornar-se pessoa necessita de um Outro que se interponha entre a Cultura e ele. Afirma que, inicialmente, ninguém aprende sozinho mas sempre através de um mediador - ser humano.

Os estímulos cognitivos podem ocorrer em qualquer tempo e lugar, mas principalmente em viagens, a família da PADM, necessita desenvolver antes, durante e depois, todas as possibilidades de fatores intervenientes positivos para que ocorram as informações e as interpretações necessárias para o pleno potencial humano. E a figura 8, demonstra as potencialidades dos processos de aprendizagem, de irmãos que participam do Programa de Modificabilidade Estrutural Cognitiva de Feuerstein.

Figura 8: K.E.M. em viagem a Paris, desenvolvendo-se no Programa de Modificabilidade Estrutural Cognitiva



Fonte: Arquivo pessoal de Maria de Lourdes Vilela Jakobovitz.

O posicionamento de Feuerstein acreditando na modificabilidade cognitiva, de maneira nenhuma, pode ser atribuído a um otimismo exagerado deste educador, uma vez que ele foi buscar, no conhecimento científico, um embasamento teórico para sua prática.

Imagine-se sem saber ler e escrever!

Para todos os seres humanos que dominam os códigos pré-estabelecidos da leitura e da escrita, a premissa acima é inconcebível em um mundo que visto por vários ângulos é um mundo letrado.

Na figura 9 apresenta-se o texto de um aluno que freqüentou a Classe Especial da Escola Municipal Maria do Carmo Martins, através da leitura do texto, verifica-se a coerência, a legibilidade, a utilização correta de letras maiúsculas e minúsculas, a paragrafação, o espaçamento, a acentuação e na escola o processo de leitura e compreensão interpretativa do texto significativo

para o aluno, pois participou ativamente em todas as fases do processo do conhecimento.

Figura 9: Potencial de leitura e escrita

Nome: Samuel da Silva Souza Data: 28/06/18

Tinha também vários tipos de refrigerantes
 Pepsi, Coca-cola, guaraná Anta e Tera.

Na sexta-feira, dia 18, nós fomos ao
 aniversário do Alexander.

No aniversário tinha o professor Júlio
 e sua esposa Alexandra, e a minha colega
 Andréia.

Eu fui convidado pela professora Sônia
 para o aniversário do Alexander.

Na festa tinha muita comida, arroz,
 macarrão, carne, maionese, saladas e sobe
 mesa de banana, maçã caramelizada e
 bolo.

Fonte: Classe Especial da Escola Maria do Carmo Martins.

Este mundo que interage com a leitura e a escrita, portanto, com os processos e métodos da alfabetização, em inúmeras situações cotidianas, não é compreendido pelas pessoas que pelos mais variados motivos, não tiveram ou não tem as oportunidades do ingresso nestes conhecimentos, que poderiam permitir-lhes a aprendizagem da leitura e da escrita e acessibilidade para maior interação com os humanos.

É relevante para as PADM, que a família estimule precocemente, com os métodos mais adequados à cada indivíduo, buscando o pleno desenvolvimento das capacidades perceptivas e cognitivas. Na figura 10 verifica-se o estímulo para a leitura no ambiente doméstico.

Figura 10: Processo de leitura no ambiente doméstico



Fonte: Arquivo pessoal de A. B. O., afetado pela Síndrome de Down.

Verifica-se que entre os humanos não alfabetizados, predomina uma significativa parcela da população mundial, conseqüentemente do Brasil, as pessoas afetadas pela deficiência mental, que além das inúmeras dificuldades vivenciadas na prática da vida, em sua maioria não dominam os códigos da leitura e da escrita.

Portanto, este trabalho de pesquisa busca desenvolver os aspectos teóricos correlacionando-os com a prática educativa, em conjunto com os profissionais da área da Educação Especial e as equipes multidisciplinares – que desenvolvem seus trabalhos junto às pessoas com necessidades educativas especiais – poder-se-á estabelecer critérios, metas e programas para o êxito da alfabetização deste segmento populacional. (Para saber mais sobre este tópico pesquisar nos anexos 10.1, sobre Trabalho Diversificado).

3.1 O Que Significa Alfabetizar?

Segundo Silva (1993), alfabetizar em uma concepção de construção do conhecimento, pressupõe a caminhada que cada indivíduo faz até estabelecer as relações básicas entre leitura e escrita, o que lhe permitirá o domínio desta modalidade de comunicação e, conseqüentemente, a ampliação de possibilidades de participação no diálogo social.

A figura 11 representa um exercício gramatical desenvolvido por PADM, através da releitura de um texto escrito a partir de um filme.

Figura 11: Texto com letra manuscrita – exercício gramatical

Nome: REGINALDO Data: 19/06/95

Passa para o plural:

1. O menino tem medo de tronões.
= Os meninos tem medo dos tronões.
2. O menino estava sendo do Richard.
= Os meninos estavam sendo do Richard.
3. O linco ensinou o menino a ser corajoso.
~~Os linco ensinaram os meninos a ser corajoso.~~
4. O lecho estava correndo atrás do Richard.
= Os lechos estavam correndo atrás do Richard.
5. Ele é uma pessoa linda!
Els são umas pessoas lindas!
6. O filme terminou.
Os filmes terminaram.

Fonte: Classe Especial da Escola Maria do Carmo Martins.

A caminhada para a alfabetização é longa e seu desenvolvimento permanente. Considera-se como patamar básico à conceituação da importância que os textos têm como instrumentos de registro das experiências acumuladas pela Humanidade. Mais que adquirir a condição de corresponder sons e sinais gráficos convencionais e entender a estrutura da língua materna, este processo prevê a condição de refletir criticamente sobre experiências vividas, formular hipóteses para a sua transformação e sintetizar as conclusões, produzindo um novo instrumento de leitura.

Na figura 12 verifica-se o texto inicial de R.C.S. (*in memorian*), em processo criativo sem a interferência da educadora-mediadora.

Figura 12: Texto construído pelo aluno R.C.S. (*in memorian*)

TEXTO CONSTRUÍDO PELO ALUNO.
 NOME: REGINALDO DATA: 12/06/1995
 O MESTRE DA FANTASIA
 RICHARD,
 O MENINO TINHA MEDO DE CAIR,
 LA INCIMA PORQUE ELE TINHA
 MEDO DE CAIR COITADO DE
 LE ELE É UMA PESSOA
 LINDA! AI SO CORO PAI QUE
 FOI FILHO ISTO A QUI
 ELE ESTAVA COREDO DA
 QUE LE BIJO QUE ESTAVA
 COREDO A TRÁS DE LE:
 POR QUE: SERÁ POR QUE.
 O BIJO ESTAVA PE GADO
 O MENINO: MEU DEUS DO CÉU
 TA VA PE GADO O MENINO. FIM

Fonte: Classe Especial da Escola Maria do Carmo Martins.

Na continuidade, é possível verificar na figura 13, a re-escrita do texto de R.C.S. (*in memorian*), que através da mediação proporcionada pelos colegas de classe e pela educadora, apresenta uma modificabilidade interpretativa que na linguagem escrita, intervindo positivamente na compreensão do texto.

Figura 13: Texto corrigido pelo aluno R.C.S. (*in memorian*) mediado pela professora

TEXTO CORRIGIDO
 Nome: REGINALDO Data: 14/06/95

O MESTRE DA FANTASIA
 O MENINO CHAMA-SE RICHARD.
 O MENINO TINHA MEDO DE CAIR LÁ
 DE CIMA, COITADO DELE! ELE É UMA
 PESSOA LINDA!
 AI SOCORRO PAI! QUE FOI FILHO?
 ESTOU AQUI!
 ELE ESTAVA CORRENDO DAQUELE BICHO,
 QUE ESTAVA CORRENDO ATRÁS DELE.
 POR QUE SERÁ QUE O BICHO ESTAVA
 PERGANDO O MENINO! MEU DEUS DO
 CÉU!
 MEU DEUS DO CÉU, O QUE EU FAÇO?
 OS LIVROS DO MESTRE FANTASIA
 ERAM DE FANTASIA, AVENTURA E TARRAS.

Fonte: Classe Especial da Escola Maria do Carmo Martins.

Alfabetizar de acordo com o Novo Dicionário da Língua Portuguesa, “é ensinar a ler, dar instrução primária”.

Através dos estudos de Ferreiro (1986, p. 93), são enunciadas as hipóteses que fundamentam como as crianças aprendem os processos da escrita:

3.1.1 Garatuja

Nesta hipótese a criança já percebe que é possível representar graficamente as ações, mas não tem apropriado os signos do alfabeto. Representa as ações através de sinais aleatórios e desenhos.

A figura 14 evidencia a hipótese da Garatuja.

Figura 14: Garatuja de R.S. “primeiro dia de aula”



Fonte: R.S. Ex-aluno da Classe Especial da Escola Municipal Maria do Carmo Martins

3.1.2 Pré-silábica

É a hipótese em que se inicia a descoberta dos signos, letras e números. Ainda há o uso do desenho que se misturam a letras e números sem correspondência com os sons.

Na figura 15, apresenta-se a hipótese pré-silábica.

Figura 15: Hipótese pré-silábica: T.O.



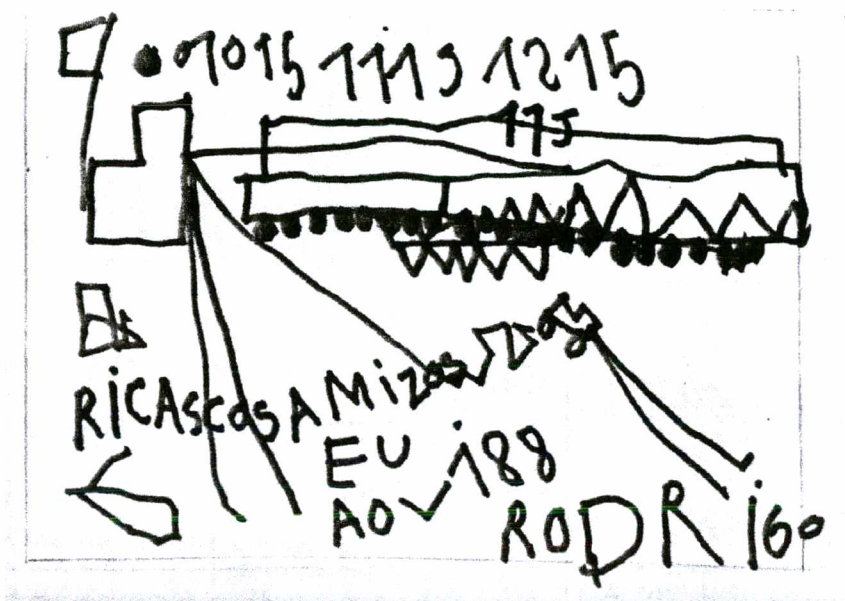
Fonte: T. O. Aluno da Classe Especial da Escola Municipal Maria do Carmo Martins

3.1.3 Silábica

Nesta hipótese o sujeito usa basicamente as letras, representando-as através de uma lógica própria. Já há correspondência entre sons e signo do sistema da língua escrita. SPT (sapato) e BI (boi).

A figura 16, demonstra a hipótese silábica, com a correspondência entre os sons e os signos do sistema da língua escrita.

Figura 16: Hipótese silábica



Fonte: R.S. Ex-aluno de Classe Especial da Escola Municipal Mª do Carmo Martins

3.1.4 Alfabética

A correspondência entre sons e signos está presente. Nesta hipótese a criança já descobriu a estrutura que compõe o sistema da escrita, embora ainda não tenha dominado totalmente todas as convenções que fazem parte do nosso código lingüístico.

É possível na figura 17 vislumbrar a hipótese alfabética, onde o aluno já consegue desenvolver a estrutura do sistema da escrita, apesar de não ter o domínio de todas as convenções dos processos lingüísticos.

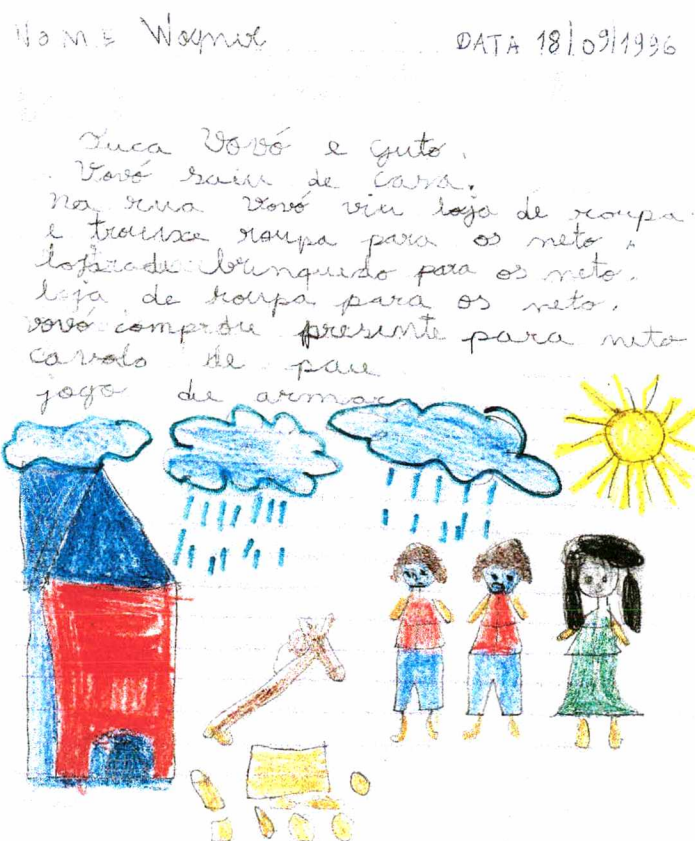
Figura 17: Alfabética: R.S. trabalho sobre auto-imagem positiva

R O D R I G O
 E U S O U
 U M M E N I N O
 O T I M O S

Fonte: R.S. Ex-aluno da Classe Especial da Escola Municipal Maria do Carmo Martins

O desenvolvimento do processo de escrita, que evolui desde a hipótese da Garatuja até a Hipótese Silábica, pode ser observada na figura 18.

Figura 18: Hipótese silábica: W. M. J.

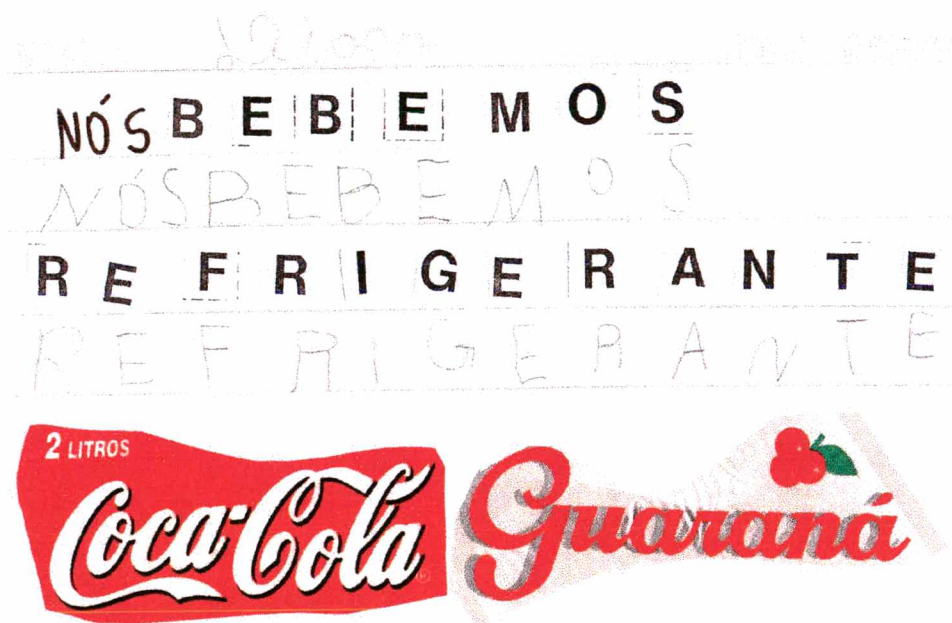


Fonte: W. M. J. Ex-aluno da Classe Especial da Escola Municipal Maria do Carmo Martins

Os estudos de Loch (1995) baseados em Ferreiro afirma que entre cada hipótese há um nível intermediário que caracteriza o conflito de passagem. A relação entre letras e sons está ligada ao domínio do conhecimento das letras. Sabe-se que, quanto mais significativas forem as experiências que permeiam essa aquisição, a vinculação entre grafema e fonema tornar-se-á mais fácil para o sujeito.

Ressalta-se que a vinculação entre grafema e fonema, necessita ser desenvolvida nos trabalhos de alfabetização, conforme explicita a figura 19.

Figura 19: Vinculação entre grafema e fonema



Fonte: D. B. Ex-aluno da Classe Especial da Escola Municipal Maria do Carmo Martins

A partir da construção escrita de uma palavra, verifica-se a possibilidade de criar novas palavras, utilizando-se as mesmas letras ou, em outras situações com a inserção de novas letras, o que proporciona ao aluno,

gradativa melhora no processo da oralidade e da escrita, conforme estabelece a figura 20.

Figura 20: Leitura de novas palavras



Fonte: T. O. Aluno da Classe Especial da Escola Municipal Maria do Carmo Martins

3.2 Conceitos de Leitura

Foucambert, In: XVI Congresso Nacional das APAEs (1993, p. 53) afirma “mais que alfabetizar é necessário leiturizar”. Ler envolve um ato político transcendente a identificação de sinais gráficos ou estruturas de compreensão de um texto. A aprendizagem da leitura inter-relaciona-se com a linguagem escrita, a qual através da reflexão – sob o ponto de vista do autor – possibilita a aquisição da capacidade crítica confrontando-se entre o que se leu, suas

próprias vivências e as vivências do seu grupo social em um construir e reconstruir constante, buscando-se explicações coerentes com o fato. “A leitura crítica é uma leitura de intenções, dos entre meios, uma leitura de entrelinhas: é necessariamente uma leitura sob suspeição. Olhar um texto é, forçosamente se perguntar o que pretende a pessoa que o escreveu”. (Entrevista – Jean Foucambert – Nova Escola – Março de 1993).

Na figura 21 evidencia-se que o educando participativo e crítico, através das suas vivências, pode conscientizar-se das suas necessidades básicas, no âmbito da saúde, da educação e da segurança.

Figura 21: Escrita e leitura crítica a partir das vivências dos alunos

ESCOLA MUNICIPAL
 MARIA DO CARMO
 MARTINS ✓
 CURITIBA E DEU LHO ✓
 DE 1991
 SEXTA FEIRA ✓
 INVERNO
 VIOLÊNCIA ✓
 1. A IRMÃ DO JOSEVALDINEI VIU DOIS
 TÁRAXOS LEVANDO DUAS MOÇAS
 DEFICIENTES PARA O MATO. ✓
 2. JOSEVALDINEI CORREU
 PARA CHAMAR A POLÍCIA. ✓
 3. NÃO TINHA POLÍCIA E ELE
 FICOU COM MEDO. ✓
 1. O JOSEVALDINEI FA LOU E
 QUE OS TÁRAXOS E
 ESTRUPARAM AS MOÇAS DEFICIENTES ✓
 PRECISAMO MUITO DE UM
 POSTO DE POLICIAL ✓

Fonte: Classe Especial da Escola Municipal Maria do Carmo Martins

Um sujeito torna-se leitor quando tem a capacidade de criticamente agir sobre o texto, e a partir dele, produzir intelectualmente. Então, a formação de leitores depende do acesso a multiplicidade dos tipos de produção escrita, desde os mais simples até os mais complexos, da capacidade individual de

apreciação e comparação entre eles, e também das possíveis relações com a realidade em que os humanos estão inseridos, assim através destas reflexões possibilitar-se-á a produção de novos textos escritos. (Maiores informações sobre este assunto, nos anexos 10.1).

A figura 22 demonstra a colagem de letras referentes ao nome do aluno, com a escrita do mesmo e a leitura posteriormente; evidencia-se que na fase inicial da escrita, a utilização de letras diferenciadas pelas cores é um recurso pedagógico que permite visualizar a variabilidade das letras. Ressalta-se que nas fases posteriores da escrita não utiliza-se este recurso.

Figura 22: Textos simples



Fonte: Classe Especial da Escola Municipal Maria do Carmo Martins.

A figura 23 mostra um texto sobre um passeio de alunos de Classe Especial da Escola Municipal Maria do Carmo Martins ao Colégio Bom Jesus da Aldeia.

Figura 23: Texto completo

Texto sobre o passeio.
 No dia 19 de maio de 1999, nós fomos visitar
 a Escola Bom Jesus da Aldeia. C
 Foram no passeio 17 alunos sendo 5 alunas, 12
 alunos e 2 professoras. C
 Gostei muito de todo o passeio, mas o que
 eu mais gostei foi dos professores da Escola,
 da aula de computação, aula da mercearia,
 onde os alunos e os professores da Escola Bom
 Jesus da Aldeia nos ensinaram a construir um
 brinquedo de madeira. Viva a Escola Especial Bom Jesus
 da Aldeia e todos nós, alunos e professores! C
 Nome: Samuel da Silva Souza
 data: 21/05/1999.

Fonte: Classe Especial da Escola Municipal Maria do Carmo Martins

Reportando-nos ao texto acima descrito é possível relacioná-lo com os processos de alfabetização que englobam a leitura e a escrita das pessoas afetadas pela deficiência mental, pois algumas não têm nem mesmo seus direitos de cidadania reconhecidos, então como prover este aprendizado, considerando-o um ato político?

A figura 24, refere-se a um texto sobre a conscientização no trânsito, permeando-se com outras atividades em sala de aula, buscando um aluno crítico e consciente.

Figura 24: Conscientização sobre o trânsito

NOME: THALYSON DATA: 17/8/98
 6) TRÂNSITO EM CURITIBA
 2) UM CARRO MATOU UM HOMEM.
 3) O SENHOR JOÃO FOI ATROPELADO.
 4) NÓS FIZEMOS TAREFAS NA ESCOLA, SOBRE
 TRÂNSITO DE CURITIBA.

Fonte: Classe Especial da Escola Municipal Maria do Carmo Martins

3.3 Língua Portuguesa: Concepção

Na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, o trabalho de Língua Portuguesa está pautado na concepção de linguagem como produto das relações sociais. É nessas relações que o indivíduo estabelece a função simbólica da linguagem, ou seja, a possibilidade de representar a realidade por meio de símbolos.

Essa capacidade é justamente o que diferencia o ser humano dos animais, dando origem ao pensamento, à própria linguagem e à sociedade.

Sendo a linguagem uma atividade histórica e social, ela não se configura num sistema abado. A língua se transforma no tempo e no espaço, além de

sofrer mudanças decorrentes das diferenças culturais e das circunstâncias em que ocorre o processo de interlocução.

Assim o papel do professor é o de exercer uma ação intencional no sentido de promover a reflexão sobre a linguagem como objeto de conhecimento, em situações de uso efetivo (escrever, ler, falar e ouvir são atos de construção de significados que se estabelecem na interação entre autor e interlocutor).

Para propiciar o domínio da linguagem numa dimensão tão ampla, a condução do processo ensino-aprendizagem toma o texto – oral e escrito – como ponto de partida e chegada de todo o processo a ser desenvolvido na escola. É no texto que a Língua se revela em sua totalidade, quer como conjunto de formas, quer como discurso. Ou seja, é por meio dele que dizemos algo a alguém, de determinada forma, num determinado contexto histórico.

As ações pedagógicas serão efetivadas por meio do uso de diferentes manifestações textuais, possibilitando ao aluno o trabalho com diversos gêneros discursivos, em atividades de leitura, escrita e reflexão sobre o sentido desses gêneros e dos recursos utilizados pelo autor ao elaborar o seu texto. A análise de linguagem permitirá aos alunos perceberem a flexibilidade da língua e operarem sobre ela, (re) construindo-a.

Os estudos de Canziani (1985, p. 64) afirmam que

O relacionamento do professor com a pessoa deficiente, que se realiza através de técnicas específicas, tem os seguintes objetivos:

- a) Conseguir para o deficiente um equilíbrio afetivo, sobretudo no plano familiar;
- b) Proporcionar-lhe conhecimentos práticos adequados às suas possibilidades;
- c) Buscar-lhe um ambiente que lhe permita uma contínua atividade, seja esta pedagógica, lúdica ou puramente prática;
- d) Suprimir de sua vida, dentro do possível, todos os motivos de desequilíbrio emocional: angústia, medo, castigos, imposições, etc.

Na prática é necessário, portanto, a irradiação da atuação do Professor ao ambiente familiar, não só como professor visitador dispensando atendimento domiciliar, mas como profissional de um programa e / ou serviço específico como: Classe Especial, Centro de Reabilitação, Escola Especial, ou outros.

É na estimulação precoce, (na fase dos 0 aos 3 anos), principalmente aos 2 anos de idade, que se inicia o processo de leitura para uma criança afetada por deficiência mental. Utilizando-se o método de leitura da Reorganização Neurológica de Gleen Doman, baseado nas pesquisas de Tempo Fey, na prática nomeando-se com cartões coloridos e letramento adequado o meio ambiente doméstico onde esta criança circula, pois a visualização contínua dos nomes dos objetos, concomitantemente aos processos de estimulação, proporcionados pela família e pelos profissionais da equipe multidisciplinar, que também necessitam nomear os objetos do cotidiano deste ambiente de trabalho, pois assim, poder-se-á criar as condições favoráveis para os processos de leitura e escrita dos seus alunos ou pacientes “especiais”. (Verificar complementação teórica e prática, no capítulo. Outros Procedimentos Metodológicos para alfabetização de PADM, e nos anexos segundo metodologia baseada nos estudos de Beatriz Padovan).

Neste início do século XXI é impossível pesquisar sobre a alfabetização de pessoas com necessidades educativas especiais e não se desenvolver estudos associativos e paralelos sobre a inclusão escolar, é o novo paradigma educacional que vêm se buscando e norteando os educadores que desenvolvem seus trabalhos junto a Educação Especial.

3.4 O Desenho e o Professor de Alfabetização

Loch (1995, p. 25) confirma que o desenho é importante, a partir do momento em que você estimula a criança a perceber a necessidade de contar o que desenhou e o que isso representa dentro da linguagem que utilizou.

A criança, quando bem estimulada, vai articulando e interligando suas idéias, estabelecendo seqüência lógica em sua fala.

A explicação que a criança fornece daquilo que desenhou é de extrema importância para o educador. O professor deve fazer uso desse relato para ampliar o vocabulário do seu grupo, dando oportunidade a elas de formularem textos orais referentes as vivências ou de imaginação e criação.

A criança compreende a necessidade marcante de ser entendida, enquanto descreve sua produção. Ela precisa, com clareza, trabalhar com as palavras e, conseqüentemente, com a narração como uma interlocução.

Neste processo aparece de maneira informal a estruturação de narrativa, num trabalho lento, no qual a criança deve ser respeitada dentro da sua história.

Em estudos anteriores, baseando-se na construção da prática educativa e através de dinâmica de grupo, onde os alunos da Classe Especial e os educadores que nela participam, têm a possibilidade de agirem informalmente, - com materiais pedagógicos de vários tamanhos, tipos, texturas, formas e cores, onde podem expressar-se livremente através dos desenhos que contam e recontam suas histórias de vidas, sejam elas felizes ou dramáticas, mas sempre histórias dos humanos.

A figura 25 apresenta um educando afetado pela Síndrome de Down, desenvolvendo seu potencial cognitivo através de materiais pedagógicos.

Figura 25: R.I.B. materiais pedagógicos da Classe Especial



Fonte: Classe Especial da Escola Municipal M^a do Carmo Martins

Neste ambiente enriquecido, preferencialmente com música, letramento, silabação, com textos variados e de interesse do grupo, luminosidade e ventilação adequados, estimulando-se a busca do equilíbrio corporal e mental, de cada membro da Classe Especial e do grupo em si; verifica-se que os propósitos humanos interrelacionam-se com os objetivos dos processos de leitura e escrita na alfabetização.

Estes procedimentos pedagógicos podem e devem ter uma continuidade, mesmo que alguns alunos já sejam alfabetizados, principalmente devido ao caráter heterogêneo, na Classe Especial, com a variabilidade presente nas faixas etárias e nos processos de desenvolvimento mental.

Salienta-se que em casos de ocorrência de sérios distúrbios comportamentais, desencadeados na sala de aula, e que evidentemente podem interferir nos indivíduos e no grupo, a utilização da prática de desenhos,

construções com argila natural, e outros materiais diversos, desenvolvidos para o trabalho manual, podem diminuir significativamente os processos auto-agressivos, ou relacionados ao ambiente, aos outros alunos ou até mesmo em relação ao educador. (Complementar as informações nos anexos 10.1).

3.5 O Nome e Seu Significado na Alfabetização

Loch (1995, p. 28), em seus estudos afirma que se utilize:

A escrita para organizar as idéias das crianças sobre os mais diversos assuntos. Não esqueça que um assunto interessante para ela é o seu próprio nome, pois simboliza sua identidade, tornando-se um material rico para o começo da sistematização da alfabetização.

Ressalta-se o uso de crachás com o nome, em caixa alta, de todos os que pertencem ao grupo, inclusive o seu, para fazer a chamada diária.

A criança vai participar, identificando o próprio nome e o de seus colegas. Mais tarde, poderá realizar o trabalho de classificação desses nomes, separando-os e agrupando aqueles que começam ou apresentam as mesmas letras.

Criar rimas para os nomes, com frases simples mas significativas, é outro caminho para tornar o meio estimulador para quem está construindo a alfabetização. Merece uma atenção especial, pois aguça as percepções auditivas para os sons das sílabas.

Você deve orientar a percepção das pessoas afetadas pela deficiência mental para a semelhança na oralidade e na escrita. Desta forma, ela irá definindo o sistema, percebendo que a fala é silábica e a criação de novas palavras na escrita espontânea, fruto de combinações mentais.

Com o tempo, ela não precisará mais de exemplos escritos para compreender as relações das letras, pois criará uma lógica, em relação à escrita, no conjunto de símbolos que formam palavras capazes de transmitir tudo aquilo que pensa.

O trabalho pode ficar cada vez mais significativo, pois são muitas as oportunidades de explorar o nome.

As pesquisas de Loch (1995, p. 31), afirmam que

Em todas as atividades gráficas das crianças deve aparecer o nome, em caixa-alta, ao lado esquerdo da folha. Este pequeno recurso é uma maneira prática de construir a idéia de que devemos escrever da esquerda para a direita.

Se for possível o professor deve escrever junto com a criança. Fazer, com rótulos de produtos, a comparação de letras existentes em cada nome das crianças é outro trabalho bem produtivo.

Na sala, coloque em lugar bem visível um cartaz com o nome das crianças do grupo, cartaz este que mais tarde dará espaço a todas as palavras que forem trabalhadas.

Para a realização deste trabalho é necessário um alfabeto móvel, que pode ser confeccionado em sala, a fim de compor os nomes das crianças, da professora, de pessoas amigas, da família, de objetos e de palavras inseridas em textos e conversações.

Outras atividades podem ser exploradas na construção da escrita, ampliando os conhecimentos em relação às letras.

Salienta-se que para organizar esta construção, de forma sistematizada, confeccione um dicionário ilustrado para o registro das palavras em ordem alfabética, junto com um desenho que as identifique. As palavras são as trabalhadas e escolhidas pelas pessoas afetadas pela deficiência mental. Não é necessário escrever o significado no início do processo. (LOCH, 1995, p. 33)

3.6 Iniciação ao Texto no Processo de Alfabetização

O primeiro dia de aula do aluno afetado por deficiência mental, é o momento propício para incluí-lo nos procedimentos relativos à iniciação do texto.

Inicialmente, principalmente, a leitura será feita através de um mediador, seja este mediador um professor ou qualquer outra pessoa que tenha o desejo de alfabetizar, e que como princípio norteador necessita ser um humano que tenha prazer e o gosto pela leitura. Este mediador deverá ter em mente a relevância da leitura para os alunos, desde literatura, poemas com histórias curtas, letras de música, histórias de vida e com elementos do interesse dos alunos, e até mesmo, histórias em quadrinhos com personagens que façam parte da realidade brasileira ou estrangeira, super-heróis, humor, animais e contos de fadas, além do fato de que não podemos omitir os textos informativos e, dentro da prática os artigos e as notícias dos jornais.

Ressalta-se que o mediador alfabetizador escolha para o trabalho em classe textos que sejam ricos em conteúdos, para que os educandos possam extrair uma ou mais idéias, desenvolver o interesse em conhecer pessoas ou lugares, outros textos associados ao assunto e assim vislumbrar todo o potencial do que é a leitura, como autêntico prazer, para que ela serve e como a leitura possibilita a abertura de um mundo novo para toda e qualquer pessoa, seja esta pessoa afetada ou não por qualquer tipo de deficiência.

É importante demonstrar para o aluno, que toda e qualquer palavra lida, portanto falada, pode ser escrita e relida por outros humanos, e para que esta palavra seja compreendida necessita ser escrita dentro de uma forma padronizada, pois existe atualmente uma ideologia pedagógica vigente, informando que a escrita pode ser aceita, a partir da realidade do aluno,

mesmo que não esteja escrita corretamente. Na prática pedagógica com alunos afetados por deficiência mental, percebe-se que estes conceitos de aceitabilidade dos padrões incorretos na escrita, se não forem imediatamente corrigidos - o que sobremaneira não é tarefa fácil, em determinados momentos na sala de aula - instala-se o conceito errôneo sobre aquela palavra, inserida ou não em um contexto. Na alfabetização deste alunado, o mediador alfabetizador necessita estar atento para estes detalhes significativos, a partir da escrita de cada aluno, quando a palavra é escrita erroneamente, a mesma é codificada nas informações cerebrais, portanto, necessita ser re-codificada, de forma gramaticalmente correta, para que não permaneça como uma informação cerebral errônea, a qual provavelmente persistirá no decorrer das suas construções alfabéticas.

Todo e qualquer material de leitura necessita ser incentivado para o processo de escrita, inicialmente pelo professor mediador e seqüencialmente pelos alunos, para que haja a interação leitura, escrita e re-leitura, de forma a correlacionar estes fatos pedagógicos, sendo relevante que todo o material escrito pelos alunos fiquem expostos pelo ambiente na sala de aula ou até mesmo por todo o ambiente escolar, demonstrando as potencialidades das pessoas PADM na área da alfabetização.

Um fator relevante na alfabetização de pessoas com necessidades educativas especiais é o processo de análise e síntese, pois a práxis educativa, demonstra-nos que inúmeros alunos afetados por deficiência mental, alcançam o processo de análise do letramento e até mesmo dos fonemas considerados simples, mas é principalmente no processo das dificuldades ortográficas que esta síntese na leitura e na escrita não se completa, instalando-se um tipo de bloqueio em relação aos processos de alfabetização.

Na discussão do desenvolvimento cognitivo, devemos prestar atenção especial aos dois processos subjacentes em toda atividade cognitiva: Análise e Síntese, sendo que os estudos de Smirnov (1969) incluem a análise e a síntese, nos tipos de operações denominadas “primárias”, as quais define como aquelas operações comuns à todos os níveis cognitivos.

Nas pesquisas de Feuerstein (1985, p. 96) a análise de um processo, tem como base o pensamento crítico, toda vez que o conhecimento e a compreensão de um todo tem sua origem na separação e classificação de todos os seus elementos, dos seus atributos, fatores e processos, o que permite emitir julgamentos com maiores possibilidades de acerto e confiabilidade.

Com certa frequência nosso pensamento opera de forma inversa, emite-se um julgamento sem ter analisado suficientemente o todo sobre o qual emitimos uma opinião. Em consequência tomamos decisões e resolvemos problemas atendendo em primeira instância à prioridades e posteriormente tratamos de justificar nossa decisão demonstrando, fatores e causas, que deveríamos ter considerado em uma análise prévia. Pensamos então, na especial importância que existe em desenvolver a nossa capacidade analítica e a de nossos alunos, principalmente nos alunos com necessidades educativas especiais.

Como mediadores de aprendizagens não podemos limitar-nos a realizar análises e solicitar de nossos alunos a aplicação deste processo, é ter a consciência dos objetivos, dos passos e outros aspectos que nos vão permitir conduzir o processo e propiciar sua transferência em qualquer contexto ou situação.

No aspecto conceitual, Feuerstein (1985, p. 97) afirma que:

A análise é dividir o todo em suas partes constitutivas e descobrir as relações entre o todo e suas partes ou entre as mesmas partes, centrando a atenção em detalhes.

Partindo-se de uma apreciação global de um todo, abstraído-se e identificando-se elementos separados que unindo-se formam um todo (propriedades, princípios, funções, idéias, desenhos, analisar e olhar dentro de idéias, objetos e situações).

A análise então, será mais rica e completa na medida em que vamos introduzindo discriminações, cada vez mais sutis, entre os elementos, portanto, uma estratégia recomendável, quando vamos iniciar um processo de análise, consiste em formularmos certas perguntas de forma deliberada para facilitar a análise.

Segundo a Teoria de Modificabilidade Estrutural Cognitiva, as indagações e as respostas estabelecidas abaixo permitem o processo de análise.

Que vou analisar? (delimitação do todo)

A resposta a essa pergunta nos permite delimitar o todo, precisar o objeto da análise, comparando-o com uma totalidade, sem esquecer que uma parte pode converter-se em um todo, especialmente quando este todo resulta extenso ou completo.

Para que vou analisar? (identificação do objetivo)

A análise é um processo com objetivo definido. Há diferenças entre a decomposição de um brinquedo por uma criança com o propósito de destruí-lo e, o que faz com o propósito de compreender o seu funcionamento. Neste sentido, é importante conhecer o objetivo da análise que se solicita à um aluno.

Ressalta-se que os objetivos da análise podem variar, mas o resultado final é o mesmo: o conhecimento e a compreensão. Sem dúvida, não é possível esquecer a importância que tem o interesse, a experiência e o conhecimento prévio da pessoa que analisa. Quanto maior o conhecimento e o

interesse, maior a possibilidade de diferenciar e separar os elementos de um todo.

É importante então, compreender a relação e a interdependência que existe entre análise, conhecimento e interesse para ajudar o aluno “especial” a superar falhas na aplicação do processo.

Como posso, quero e devo decompor o todo? (seleção do tipo de análise)

Com esta pergunta formulada de forma deliberada, trata-se de selecionar o tipo de análise de acordo com a situação e o objetivo; um mesmo todo, pode ser decomposto de diferentes maneiras, segundo o tipo de elementos e tipo de relações que considerarmos relevantes; porque para existir uma verdadeira análise e se alcance o objetivo da compreensão, é necessário que se estabeleça algum tipo de relação coerente, que pode possibilitar o agrupamento de forma coerente dos elementos separados e reconstruir o mesmo todo, conduzindo-nos assim ao processo de síntese.

Frente à essas premissas é possível concluir que o processo de análise é essencial na formação de conceitos, na formulação de critérios e evidências que fundamentam opiniões, juízos e avaliações. A importância de mediar o desenvolvimento consciente de habilidades analíticas, conduzindo os alunos, desde a aplicação de uma análise elementar, onde se identifica quais e quantas partes tem um todo, quais são suas funções, atributos, até estabelecer e descobrir relações coerentes articular interrelações e descobrir padrão de organização(hierárquica, causal, temporal e metafórica). Neste sentido, pode ser de grande ajuda introduzir o aluno, no conhecimento e utilização de certas chaves lingüísticas que lhe permite o estabelecimento de relações na linguagem verbal, por exemplo, as expressões: em conseqüência, ademais, de igual maneira, sem embargo.

Outra atividade que pode permitir a estimulação do aluno com necessidades educativas especiais, é o desenvolvimento de suas habilidades analíticas, que consiste na prática da “co-avaliação” e da “retroalimentação” ao concluir uma sessão de classes. Esta atividade permite conscientizar o aluno da necessidade de utilizar o maior número de evidências e indícios para sustentar suas opiniões de ser flexível e dirigir sua atenção tanto a aspectos positivos como negativos, de compreender a necessidade de escutar outras opiniões e atender outros pontos de vista para clarificar, organizar, selecionar e consolidar informações, enriquecendo a realização da análise. O aluno deve estar consciente que através da análise, os seres humanos almejam aprofundar o conhecimento do mundo e de si mesmo, e em consequência, melhorar seu desempenho social, clarificar as informações que lhe advém dos sentidos e as que são produtos de suas experiências prévias, portanto tomar decisões com maior credibilidade, enfim poder responder melhor as exigências e desafios que o meio lhe apresenta.

Na intervenção mediada, o educador-mediador necessita modelar as habilidades analíticas que almeja desenvolver com o educando. A modelagem permitirá ao aluno visualizar a transcendência correta do processo analítico.

Os estudos de Feuerstein (1985, p. 100) designam a “Síntese como o processo mediante o qual combinamos elementos diversos para formar um todo coerente”.

A combinação dos elementos que conduzem ao processo de síntese pode ocorrer em duas direções:

- a) Reconstrução do todo original: neste caso se produz a integração das partes previamente separadas através do processo de análise do todo original, pois o processo de análise é revertido, retornando-se às partes do todo;
- b) Integração das partes de um novo “todo”, onde os elementos podem ser combinados de forma diferente, inclusive tomando elementos pertencentes a outros “todos” neste processo a síntese dá origem a um todo distinto do original. Na integração observa-se que é possível estabelecer novas relações e manifesta-se o “pensamento criativo”,

pois a essência da criatividade é o processo de síntese e através deste processo o indivíduo estrutura situações por si mesmo, além da informação que permeia em seu meio, organizando-a e integrando-a de acordo com suas necessidades. (FEUERSTEIN, 1985)

Principalmente, nos processos de aprendizagem na leitura e escrita das PADM, ressalta-se a importância de mediar e estimular neste aluno o pensamento criativo e crítico. Este equilíbrio não é fácil, pois torna-se necessário aliar a planificação de atividades e perguntas que permitam a exercitação consciente sobre a análise e a síntese.

Klein (1995), afirma que:

A dificuldade de aprendizagem na alfabetização é resultante de um modelo de ensino que desconhece os princípios articuladores da linguagem e da língua escrita, e reflete que se estes desconhecimentos já são danosos para um aluno não afetado por deficiência, certamente serão um comportamento impeditivo da aprendizagem para aqueles afetados por Deficiência Mental.

Complementa-se esta sua afirmação com as respostas contidas nos anexos 10.1, da entrevista concedida à autora deste trabalho.

Em estudos anteriores dos processos da leitura vinculada à escrita de PADM, constatou-se a significativa incidência de alunos que após um período de médio ou longo prazo de estimulação na área da alfabetização, demonstraram o conhecimento e o reconhecimento das letras, das sílabas e das palavras, na análise individual ou grupal que abrangem desde as vogais até, por exemplo, as sílabas za, ze, zi, zo, zu (ainda por muitos educadores consideradas como sílabas de menor complexidade). Percebeu-se que quando a aprendizagem na alfabetização desses educandos estendeu-se para sílabas de maior complexidade, inclusive pelas dificuldades na linguagem oral expressiva, citando-se como exemplo: bra, bre, bri, bro, bru; cla, cle, cli, clo, clu; pla, ple, pli, plo, plu; enfim, o R medial, o L medial, o M, o N, e o R finais,

entre outras sílabas, constatou-se na inserção de palavras mais complexas e apresentando tendências do aluno afetado por deficiência mental incorrendo em uma série de processos lingüísticos, orais e gráficos incorretos, por conseqüência, desmotivando-se, com processos negativos frente à aprendizagem, pois demonstraram o não domínio do código e da síntese das sílabas, na formação das palavras, conseqüentemente apresentando obstáculos na leitura oral e na escrita dos textos.

Entendeu-se que neste conflito pedagógico com as dificuldades descritas nos aspectos acima, ressaltaram-se as maiores evidências das dificuldades que persistem na alfabetização de PADM.

3.7 Currículo Para Alunos Especiais

O filósofo Jean Piaget (1968), sempre estudou os modos como a criança entende o mundo espontaneamente por assimilação – organizando os dados do exterior de uma maneira própria – e por acomodação, isto é, “deformando” essa organização para poder compreender a realidade. Para Piaget, a inteligência lógica tem um mecanismo auto-regulador evolutivo. Certas noções como quantidade, proporção, seqüência, casualidade, volume, surgem espontaneamente em momentos diferentes do desenvolvimento da criança em sua interação com o meio. As idéias piagetianas, garantiram aos educadores que havia um mecanismo natural de aprendizagem e que a escola deveria acompanhar a curiosidade da criança, propondo atividades com temas que a interessassem naquele momento, sem se prender a um currículo rígido. (Observar informações nos anexos 10.5).

Os currículos devem ter uma base nacional comum, conforme determinam os artigos 26 e 27 da LDB (Lei de Diretrizes e Bases), a ser ampliada por uma parte diversificada exigida, inclusive, pelas características do alunado.

Em casos muitos singulares, em que o educando com graves comprometimentos mentais e/ou múltiplos não puder beneficiar-se de um currículo que inclua formalmente a base nacional comum, deverá ser proporcionado um currículo especial para atender suas necessidades, com características amplas apresentadas pelo aluno.

O currículo especial – tanto na educação infantil como no ensino fundamental – distingue-se pelo caráter funcional e pragmático das atividades previstas nos parágrafos 1º, 2º, 3º e 4º do artigo 26.

Acreditamos que mediante esta reflexão, fica demarcado o “sentido” e o “significado” da educação especial na formação do cidadão.

3.7.1 Terminalidade Específica

Mazzotta (1997), entende por terminalidade específica a certificação de conclusão de escolaridade, de forma descritiva, das habilidades atingidas pelos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais e que não lhes permitem atingir o nível de conhecimento exigido para a conclusão do ensino fundamental, respeitada a legislação existente e de acordo com os regimentos das instituições e o projeto pedagógico da escola.

Antes de se definir pela certificação de conclusão (descritiva) de escolaridade, através da terminalidade específica, a instituição escolar deverá esgotar as possibilidades apontadas no artigo 24 da LDB, priorizando sempre as alternativas disponíveis para todos.

A referida certificação de escolaridade deve possibilitar novas alternativas educacionais, tais como o encaminhamento para cursos de preparação para o trabalho, cursos profissionalizantes e encaminhamento para mercado de trabalho competitivo ou protegido.

3.7.2 Educação Especial para o Trabalho

A educação especial para o trabalho efetiva-se por meio de programas de preparação para o trabalho (como as Oficinas pedagógicas cujos objetivos são sondagem de aptidões, o desenvolvimento de hábitos e atitudes de trabalho), ou de cursos profissionalizantes adaptados para o acesso das pessoas com necessidades educacionais especiais.

A alfabetização na educação especial para o trabalho dar-se-á através dos variados procedimentos metodológicos citados nesta pesquisa, previamente adaptados às condições concernentes à cada local onde o aluno com necessidades especiais, desenvolve suas aptidões, suas atitudes e seus hábitos vinculados aos objetivos profissionais, como também estender-se-á aos cursos profissionalizantes adaptados para a pessoa afetada por Deficiência Mental. (Anotações complementares nos anexos 10.1)

Exemplificando-se o ato pedagógico através dos nomes das pessoas participantes, de todo o ambiente e dos objetos que compõe cada espaço profissionalizante, com cartazes textuais sobre o trabalho desenvolvido neste espaço. O educador profissional com conhecimento sobre a área da alfabetização poderá com o auxílio do alunado semi-alfabetizado, e/ou principalmente com o educando alfabetizado, proporcionar processos de leitura e escrita no ambiente de trabalho, com a inserção gradativa dos processos de

alfabetização e, possivelmente vislumbrará que estes alunos têm possibilidades na área da alfabetização, por conseguinte a relevância da auto-estima, sua participação nos programas e, até mesmo poderão ser ampliadas suas possibilidades dentro dos parâmetros da empregabilidade.

A figura 26 demonstra as possibilidades da inserção de um PADM no mercado de trabalho competitivo e inclusivo.

Figura 26: A.B.O. – primeiro dia no emprego inclusivo (McDonald's de Florianópolis)



Fonte: McDonald's de Florianópolis.

3.7.3 Caracterização das Instituições Privadas. (sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em Educação Especial.)

São consideradas instituições especializadas aquelas que oferecem serviços especializados de naturezas pedagógicas e /ou de natureza terapêutica, profissionalizante e assistencial.

É importante ressaltar que os serviços de natureza terapêutica, profissionalizante e assistencial, caracterizam a interface da Educação Especial com as políticas públicas de Saúde, Trabalho e Assistência Social. No caso da instituição privada oferecer exclusivamente esses serviços não-educacionais, ela não será caracterizada como "escola especial" para efeito do art. 60 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal n. 9394).

São consideradas escolas especiais aquelas que oferecem os serviços de natureza pedagógica, destinados aos educandos com necessidades especiais, com as exigências similares de uma escola regular conforme contemplado na própria LDB, destacando:

- a) exigências legais para seu processo de criação e financiamento;
- b) avaliação externa;
- c) gestão democrática;
- d) projeto político pedagógico.

3.8 Uma Reflexão Necessária Sobre a Alfabetização

Os educandos com necessidades educativas especiais na área da educação, podem desenvolver-se no seu padrão com as particularidades

próprias de cada caso, de cada patologia, envolvendo ritmo, psicomotricidade ampla e fina, nas relações e interações com estímulos ambientais, pessoais, perceptivos, cognitivos, interligando-se para a construção do “sujeito”. Mas no contato da prática diária com este alunado, identificou-se que em tempo real, próprio do “sujeito especial”, todos esses fatos aconteceram, mas verificou-se, também, que ocorreu uma significativa defasagem na escolaridade, na idade acima de doze anos, período este, proposto por Piaget (1968), evidenciando-se que os educandos afetados por deficiência mental, nesta fase apresentam um tipo de raciocínio típico do “período das operações concretas” (período compreendido entre seis e doze anos), inferindo-se então, que estes fatos afetaram a população estudada nesta pesquisa.

Portanto, as famílias e os educadores necessitam reconhecer estas nuances que podem intervir nos processos pedagógicos da alfabetização na inclusão escolar. Pois, antes deste período crítico, muitos alunos “especiais” foram inseridos no sistema regular de ensino. Durante e a partir deste período cronológico, citado acima, as defasagens pedagógicas podem tornar-se extremamente problemáticas, acarretando não só distúrbios comportamentais, emocionais, mas principalmente no significativo atraso acadêmico frente aos alunos “ditos normais”.

O que pode acarretar uma inserção ou retorno deste alunado ao Sistema de Educação Especial, visto que este Sistema poderá oferecer um aprendizado mais individualizado nas questões escolares.

Os distúrbios emocionais relacionados à baixa auto-estima, as agressões em relação a si e ao “outro”, ao meio ambiente, o descontrole das emoções, as depressões, as regressões, até em níveis de descontrole esfinteriano e urinário, as encopreses, estes componentes que, em inúmeros

casos fazem parte da dicotomia relacionada à inclusão pedagógica no sistema regular de ensino.

Na ocorrência destes fatos, torna-se vital que as famílias e os educadores, principalmente os teóricos, “burocratas da educação”, que não têm a prática educativa, reflitam e posicionem-se no que for mais adequado para pessoas “especiais”, pois em inúmeros casos as famílias podem “não querer ver” e os educadores que convivem com estas situações diuturnamente, necessitam rever seus conceitos educacionais, para que incluam e busquem nos seus estudos o vislumbre das possíveis soluções pedagógicas para as PADM. Pois, atualmente há no Brasil, uma ideologia vigente, pregando a “cura” da deficiência mental, o que no mínimo demonstra-nos irresponsabilidade e desconhecimentos sobre o assunto.

A assertiva do professor Doutor Flávio Arns, é relevante e necessita ser objeto de reflexão e interpretação, conforme citamos a seguir:

“O importante é que as pessoas com necessidades educativas especiais sejam felizes”.

ALFABETIZAÇÃO TEÓRICA E PRÁTICA DAS PESSOAS AFETADAS POR DEFICIÊNCIA MENTAL

O que significa alfabetizar?

Concepção → conhecimento
→ Relações → Leitura/Escrita
→ Domínio de comunicação
→ Diálogo social (Silva)

Ensinar a ler → Instrução Primária (Holanda Ferreira)

HIPÓTESES (FERREIRO)

Garatuja

Ações Sinais
- Desenhos

Pré-Silábica

Signos - Letras -
Números - Desenhos

Silábica

Letras - Lógica
Sons - Signos

Alfabética

Sons - Signos
Estrutura - Domínio

CONFLITO/PASSAGEM

EXPERIÊNCIAS

GRAFEMA

FONEMA

Conceito de Leitura

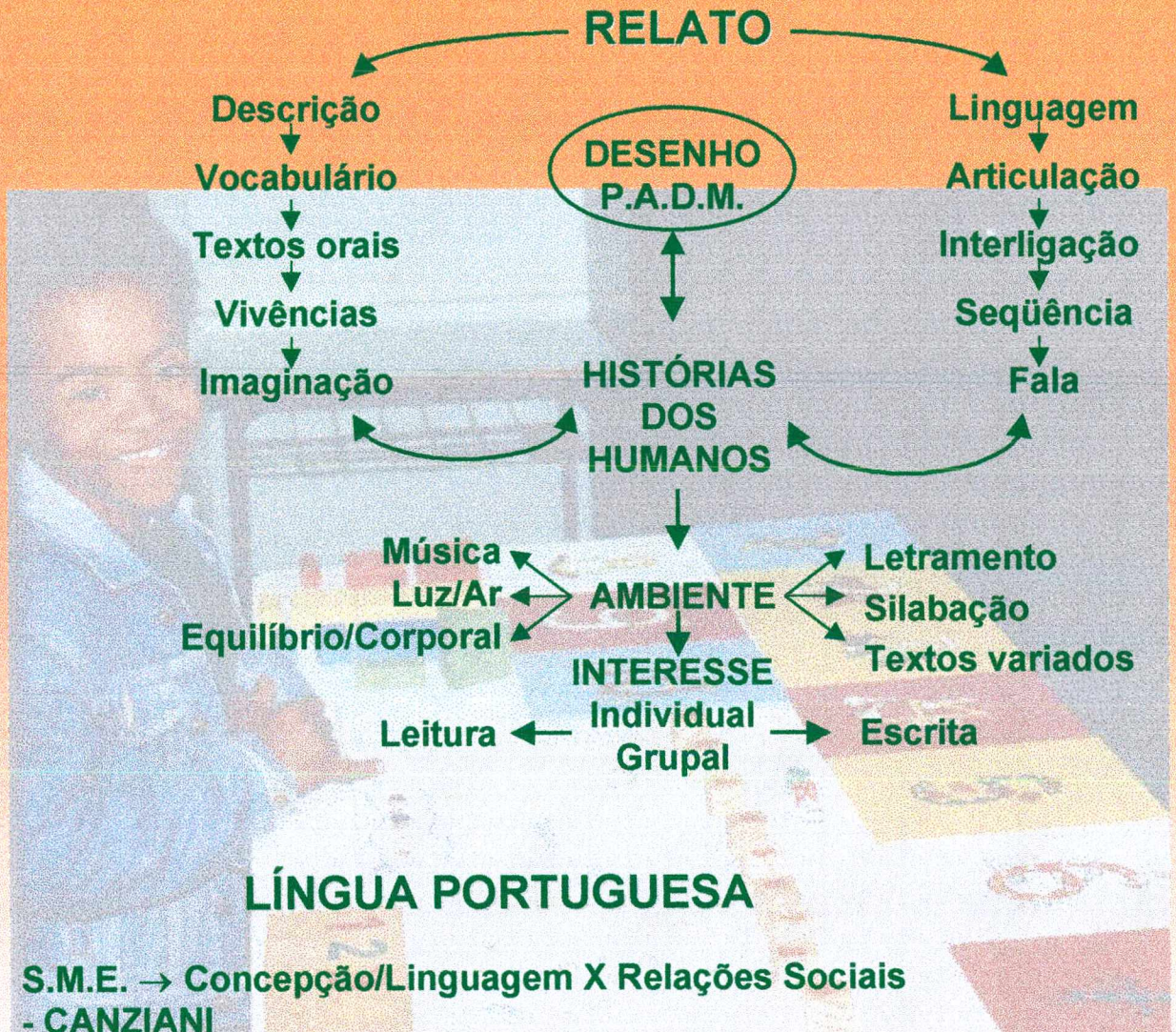
- Leiturizar (Foucault)
Ato político
Leitura crítica

Acesso/Simples/Complexos
Apreciação/Comparação/Realidade

Quais as pretensões?

O DESENHO E A ALFABETIZAÇÃO

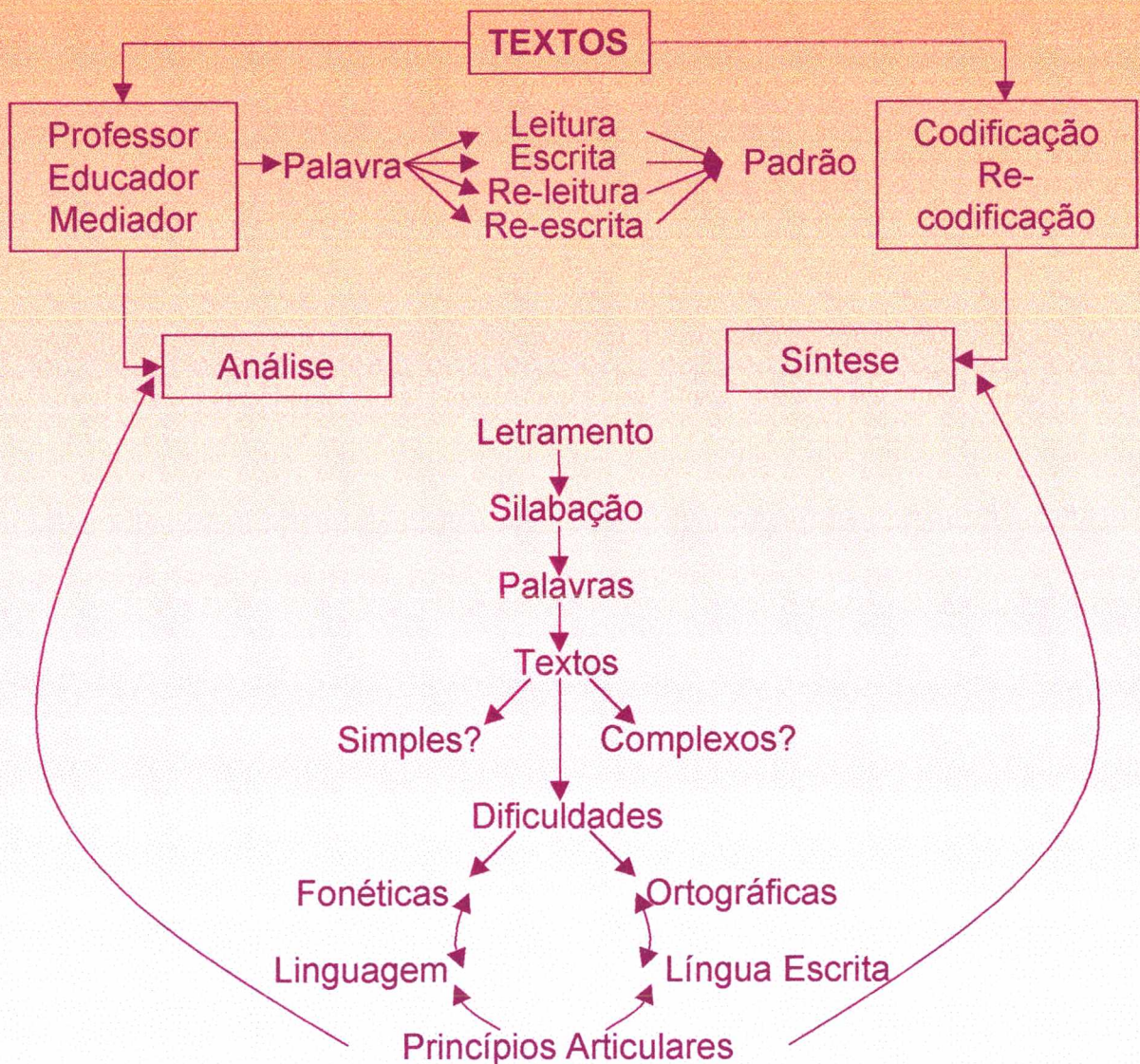
LOCH (1995)



O NOME E O SIGNIFICADO NA ALFABETIZAÇÃO

- Nome / Nomes do Grupo (Classificação-Separação-Agrupamento)
- Percepção → Fala silábica → Novas palavras → Combinações mentais

- Recursos Pedagógicos
- Crachás-Rótulos
 - Cartazes-Fotos
 - Desenhos-Alfabeto Móvel
 - Dicionário Ilustrado-Literatura
 - Poemas-Letras de músicas
 - Histórias de Vida/Quadrinhos
 - Humor-Animais
 - Contos/Textos Informativos
 - Artigos/Notícias/Jornais
- Leitura Escrita



CURRÍCULO → ALUNOS “ESPECIAIS”

- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (n° 9394-20/12/1996)
- Base Nacional Comum (artigos 24-26-27-58-59-60)

MAZZOTA (1997) Terminalidade Específica / Conclusão / Escolaridade

Educação Especial - Trabalho - Alfabetização



PIAGET - Assimilação e Acomodação - Desequilíbrio

Provas Piagetianas (Comparação-Classificação-Seriação-Ordenação-Composição) - P.A.D.M. (acima de doze anos) - raciocínio típico "Período Operações Concretas (seis a doze anos)".

VYGOTSKY - Nível de desenvolvimento real - Nível de desenvolvimento potencial - Zona de desenvolvimento proximal.

FEUERSTEIN - Modificabilidade do cognitivo (mediação)

REORGANIZAÇÃO NEUROLÓGICA - Glenn Doman / Doman Delacato - Instituto do Potencial Humano (Tempo Fey) - Raimundo Veras - Beatriz Padovan.

4 OUTROS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS PARA A ALFABETIZAÇÃO DE PESSOAS AFETADAS PELA DEFICIÊNCIA MENTAL

4.1 Método Reorganização Neurológica

Segundo Padovan (1984), não se atém a nenhuma técnica milagrosa, é uma resposta orgânica do indivíduo.

Quando se vai ensinar o sistema nervoso central, o ensino deve ser perfeito, sincrônico – “é fazer” (saber fazer o exercício), não ficar em cima da dificuldade e sim do que consegue fazer, anteceder, pois a criança desenvolve-se espontaneamente.

O educador “não deve ter pena”, nunca, procurando com confiança fazer com que acreditem, em si mesmo, senão só traz prejuízo, não se deve inventar subterfúgios para enganar o educando, procurando, com respeito, transmitir para o aluno tranquilidade, sem angústia, sempre anotando os progressos.

Na área da alfabetização, todo o processo motor do indivíduo, o andar vem padronizado desde o útero materno, levando até os 7 anos para se completar, adquirir postura correta e ereta, estabelecendo a lateralidade, a fala e a linguagem, pois depende do Sistema Nervoso Central, e o processo de andar prepara a linguagem.

A afasia relacionada à área de Broca, apresenta dificuldades no comando do corpo cruzado. Na lesão do lado direito, o hemiplégico, não perde a fala, não canta, pois perde o ritmo, apresenta gagueira, mas não gaguejam quando cantam, sendo que o problema é mais orgânico que emocional, pois é

provável que ultrapassaram alguma fase do desenvolvimento. Nas atividades pedagógicas, deste método, os verbos inseridos nos cartões de leitura são na cor vermelha.

O processo de **falar**, também se inicia quando o indivíduo nasce, e dos 7 a 14 anos, apresenta o maior fluxo da linguagem, sendo de extrema importância todo o tipo de comunicação: linguagem oral, musical, morse, ou por computador. Nesta fase utilizam-se nas atividades, os substantivos na cor verde.

A fala depende do sistema nervoso central, e os versos tem algo com a espiritualidade, com a arte, fazendo da linguagem um substrato do pensamento, as poesias clássicas, com muita rima; com ritmo, nesta fase seus desenhos são sempre espontâneos, aprecia histórias todos os dias, dando ênfase aos “contos de fadas” até aos 7 anos, depois, até aos 14 anos, pode-se utilizar “fábulas”, pois estabelece defeitos no homem sem conotação moral. Nesta fase, o educando assimila lendas de santo, heróis, o Velho Testamento, mitologia greco-romana, e história atual, pois é importante recapitular com o aluno a História da Humanidade.

No processo de **pensar** não se fixa só em formular conceitos, o qual vai completar-se até aos 21 anos. O sujeito afetado por deficiência mental, nesta fase do pensar adquire o domínio da imagem de si mesmo, aprende a dizer “eu para si mesmo”, e além de reconhecer o “eu”, o aluno expressa o pensamento, por imitação, adaptação ao meio ambiente, e na aprendizagem com os animais domésticos ou com o homem, aprende o que é do seu ambiente. (Verificar complementos sobre o assunto nos anexos 10.7).

Ressalta-se que na fase da alfabetização utilizam-se os adjetivos na cor verde, nos cartões de leitura e nos textos escritos e mediados pelo educador.

4.1.1 Observações Concernentes a Este Método

- a) Os reeducadores podem ser todo e qualquer adulto, na busca do “homem como um todo”, é necessário conhecer o padrão cruzado para aplicar os exercícios. Aos 3 anos de idade a criança atravessa a fase do “eu para si mesmo”.
- b) No autismo a criança não diz “eu para si mesmo”, apresenta uma lesão sensorial no processo neurológico que afeta todos os sentidos, não reconhece a si nem o outro, não fala os conectivos, pois o processo não se completou adequadamente. Apresenta auto-estímulo corporal ou com os objetos.
- c) A pessoa afetada pela Paralisia Cerebral apresenta uma lesão motora que na maioria das vezes afeta o lado esquerdo com hemiplegia do lado direito. Nas sinapses que não se completam, as causas são difíceis de serem determinadas. Se os neurotransmissores apresentam-se desorganizados nas áreas corticais, através dos exercícios da reorganização neuro-funcional pode-se reorganizar periféricamente o sistema nervoso com a frequência, intensidade e duração, potencializando os seus efeitos positivos.
- d) As pessoas que apresentam enurese, ou no caso das pessoas disléxicas, ou que tem dificuldades para rastejar, necessita-se trabalhar sempre com o impulso que antecede o movimento.
- e) Nos casos dos hiperativos, por mais que se procure agradar não resolve. Apresentam dificuldade em compreender a necessidade de concentração. Na reorganização neurofuncional os estímulos nervosos baseiam-se nas funções naturais.

- f) A Reorganização Neurológica pode auxiliar nos casos de problemas emocionais e os que são afetados pelo sistema nervoso central (neuro orgânico), ou na influência do meio ambiente.
- g) Nos descontroles de urina e fezes, o hipotálamo regula os hormônios. É necessário o amadurecimento e a busca dos problemas emocionais, pois se não apresenta melhora cria-se uma doença física.
- h) Os pés desenvolvem-se com exercícios nas articulações, no osso femural e nos tornozelos até mesmo os joanetes melhoram com os estímulos.
- i) No caso de medo de altura, trabalha-se com o sistema vestibular e os exercícios com os mesmos devem ser realizados com rede, cadeira, bem devagar.
- j) Para a coluna, fazer a terapia nos dedos das mãos e dos pés para melhorar a coluna.
- k) É importante anotar as dificuldades e os progressos. É relevante a supervisão com paciente.
- l) As técnicas motoras da reorganização neurológica com o método Bobatt, “não fazem mal”.
- m) Nas dificuldades graves é onde mais se nota os efeitos mais positivos.
- n) Nas pessoas ditas normais, os exercícios fortalecem como um todo.
- o) Rudolf Steiner (1981) estudou e atendia principalmente os casos de dislexia, que afetam os processos da leitura e da escrita.
- p) O emérito estudioso Gleen Doman (1980, p. 377), na sua obra: “Como ensinar seu bebê a ler”, ensina que através dos estímulos, são aprimoradas as conexões com determinadas regiões do cérebro.

q) Temple Fay (1955) é considerado o pai da Reorganização Neurológica.

4.2 Reorganização Neurofuncional

I Parte – INTERDEPENDÊNCIA ENTRE O ANDAR, O FALAR E O PENSAR, de acordo com Rudolf Steiner (1981, p. 14).

4.2.1 ANDAR - Processo que leva à definição da lateralidade.

O andar não é um simples locomover-se. É o traço mais visível de um processo amplo e complexo. É a aprendizagem da conquista do equilíbrio no mundo espacial, para nele situar seu organismo. Tudo isso é inerente à própria natureza e é atingido por impulsos do próprio organismo humano.

Até a criança conseguir ficar na posição vertical e andar, ela deverá percorrer várias fases do desenvolvimento: rolar, rastejar, engatinhar, etc.. Estas fases devem ser cumpridas sem que se exerça a mínima violência para alcançar o que a própria natureza humana deve fazer. Um exemplo de agressão a este desenvolvimento é colocar um criança no “andador” ou deixá-la dentro do “quadrado”.

4.2.2 FALAR - Meio de comunicação surgido do processo de orientação do ser humano no espaço, isto é, do desenvolvimento do andar.

O **falar** surge dos processos de orientação no espaço, nasce de todo o organismo motor da criança. A lateralidade (destrismo e canhotismo) e a fala se relacionam; o começo do estabelecimento da dominância cortical é um estágio de grande desenvolvimento e coordenação da musculatura. Cada movimento muscular dos órgãos da fala exige a participação de toda a musculatura voluntária, tal como o andar. O organismo motor todo está presente quando a criança aprende a falar. A fala exige a motricidade mais refinada do homem. Tal como no andar, o falar também percorre etapas evolutivas: vai desde o grito e o primeiro choro, ao nascer, passando pelo balbucio, pela fala deficiente, até alcançar uma linguagem bem estruturada.

4.2.3 PENSAR - Processo mental desenvolvido a partir da linguagem.

O **pensar** se desenvolve a partir da evolução da linguagem. Se por um lado a fala é o veículo que expressa o pensamento, por outro lado não podemos pensar sem a linguagem. A língua materna é que modela o pensar. É muito difícil pensar em língua estrangeira, a não ser que indivíduo a domine totalmente. Quando a criança começa a nomear seres e coisas, surgem as imagens mentais. Estas imagens são retidas na memória. Ao chegar à fase de conversar há o encadeamento, a justaposição dessas imagens, facilitando o desabrochar do pensamento.

Padovan (1994, p. 21) afirma que o pensar obedece as fases evolutivas: imaginação criadora, observação, conclusão, julgamento.

Como terapeutas, educadores ou pais, devemos, portanto, estar atentos ao desenvolvimento daquelas atividades, já que elas vão condicionar o indivíduo por toda a vida.

Quanto ao “**andar**”, devemos dar oportunidade, sem coerção, para que todas as fases sejam cumpridas e, ao observar qualquer desvio, tomar as devidas providências para que as dificuldades sejam superadas.

O “**falar**” de uma criança deve desenvolver-se num ambiente de harmonia e beleza, para que possa alcançar conceitos claros e puros. Nunca usar a linguagem infantil, pois as crianças gostam da linguagem adulta e se desapontam ao ouvir uma imitação da sua própria fala, ainda incorreta na forma e na estrutura. Quanto mais elevada for a linguagem do meio ambiente do indivíduo, mais a sua personalidade será aprimorada. Afirma Pedro Bloch (1980): “Assim como os olhos são o espelho da alma, a fala é o espelho da personalidade.”

Para que o “**pensar**” possa se desenvolver de maneira clara e coerente, os próprios pensamentos daqueles que rodeiam a criança devem ser claros e coerentes. As ordens e exigências que se fazem à criança precisam ser sempre coerentes. O maior dano que se pode causar ao desenvolvimento do pensar de uma criança é confundi-la, dando-lhe uma ordem e depois revogando-a. (Verificar os anexos 10.7).

Tabela 2: Andar – Falar - Pensar

ANDAR	FALAR	PENSAR
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Rolar ➤ Rastejar ➤ Engatinhar ➤ Andar { Tosco Livre ➤ Andar cruzado 	<p style="text-align: center;">LINGUAGEM</p> <p style="text-align: center;">Motora Sensorial (Expressão) (Compreensão)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Repetir • Ouvir • Nomear • Perceber • Falar • Compreender 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Imagem ▪ Imaginação Criadora ▪ Observação ▪ Associação ▪ Generalização ▪ Comparação ▪ Análise ▪ Síntese ▪ Outros
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Lateralidade 	<p>Linguagem Escrita Linguagem Lida</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dedução ▪ Julgamento

Fonte: Clínica Beatriz Padovan (São Paulo)

4.3 A Leitura na Reorganização Neurológica

Utilizamos os parâmetros das pesquisas que no decorrer de vários anos, orientaram-nos a leitura em relação à teoria e à prática junto às pessoas afetadas por deficiência mental, estudos estes desenvolvidos por Temple Fey, Gleen Doman, Raimundo Veras e Beatriz Padovan.

Segundo intensas pesquisas destes estudiosos, ao chegar ao tópico intitulado “A Leitura”, o pai ou a mãe de uma criança portadora de grave lesão cerebral nem pode admirar-se de que algumas das pessoas afetadas por deficiência mental, com problemas de fala, possa vir a ter problemas de leitura.

Confirma que a mera inclusão desse tópico sobre crianças de cérebro lesado nos enche de satisfação, e não podemos deixar de rememorar o caminho que nos levou tão longe no curto lapso de uma década, se tanto.

Doman (1980, p. 148) afirma que:

Há uns dez anos, consistia o nosso objetivo em fazer com que uma criança de cérebro gravemente lesado se mexesse apenas um pouco. Depois, que se mexesse um pouquinho mais. Conseguindo isso, com certa regularidade, o nosso fito foi fazê-la andar. Quando começamos a obter tal resultado em muitas crianças, a nossa meta foi fazê-la andar normalmente.

Tempo houve em que o nosso intuito se restringia a ajudar a criança portadora de grave lesão cerebral a emitir sons significativos, embora limitados. Depois tornou-se nosso alvo fazê-la falar apenas um pouquinho mais. E a seguir, falar normalmente.

Reafirma que o propósito era “matricular a criança numa escola, em qualquer uma”. Mais adiante, queríamos pô-la numa escola de crianças normais, sem levar em conta o seu atraso. Transcorrido mais algum tempo, o nosso desiderato era colocá-la numa escola com crianças normais da mesma idade, ainda que ela ficasse no último lugar da classe. Por fim, o que pretendemos é fazê-la acompanhar em tudo os colegas, tanto na escola quanto fora dela. É importante frisar que não queremos dizer seja isso sempre “possível”, mas atualmente é “sempre” esta, pelo menos, a nossa meta. (DOMAN, 1980, p. 149)

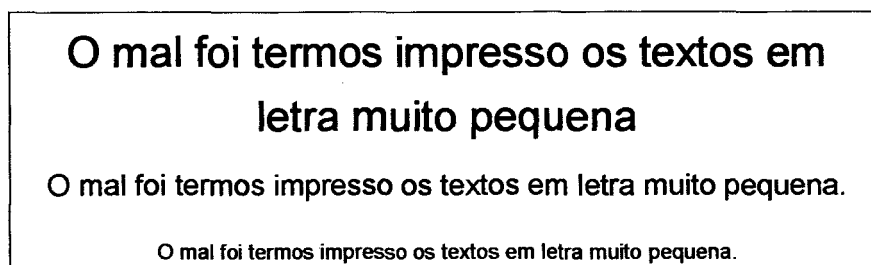
A esta altura muitos dos pais de crianças de cérebro lesado estarão dizendo: “Eu já ficaria tão feliz se meu filho pudesse ao menos andar ou falar, que nem me importaria se ele nunca pudesse ler”.

O fato é que, hoje, pelo programa dos Institutos, crianças de cérebro lesado, com apenas dois ou três anos de idade, aprendem regularmente a ler.

A única razão por que nenhum adulto revelou o segredo aos pequerruchos de dois anos é que nós, adultos, também não o conhecíamos. Se o conhecêssemos, naturalmente jamais permitiríamos que ele permanecesse um segredo, porque é demasiado importante para as pessoas e para nós também.

Nos processos de leitura, é importante observar o tamanho dos tipos de letras, conforme abaixo:

O mal foi termos impresso os textos em letra muito pequena.



É possível até fazer os tipos pequenos demais para os aperfeiçoados órgãos visuais de um adulto – entre os quais se inclui o cérebro.

É quase impossível fazer os tipos demasiado grandes para serem lidos.

Mas “é” possível fazê-los excessivamente pequenos, e é justamente isso o que temos feito.

Nas orientações do Instituto a tendência foi manter os tipos tão pequenos que a criança típica de idade pré-escolar deixa simplesmente de perceber que as palavras diferem umas das outras. Ela pode ver, está muito bem, como sabem todas as mães, ela não sente dificuldade em “ver” um alfinete caído no assoalho, ou uma formiga que andeja pela chão. Contudo, pode não ter “observado” que as palavras diferem, tal como inúmeros adultos jamais se preocuparam em observar a diferença entre uma abelha e uma vespa.

O segredo consiste apenas em tornar-lhe fácil verificar que as palavras impressas diferem entre si. E agora a televisão desvendou o segredo – por meio dos comerciais.

Quando um homem da televisão diz: “Petrobrás, Petrobrás, Petrobrás”, com voz bonita, clara, alta, e o vídeo apresenta a palavra PETROBRÁS em

letras bonitas, claras, graúdas, todos os garotos aprendem a reconhecer a palavra – e sequer conhecem o alfabeto.

Pois a verdade é que as crianças muito novas são capazes de ler contanto que inicialmente se usem letras bem grandes.

Doman (1980) confirma que não é mais fácil para uma criança entender a palavra falada do que a escrita? De modo nenhum. O cérebro infantil, que é o único órgão dotado da capacidade de aprender, “ouve”, através do ouvido, as palavras da televisão, altas e claras, e interpreta-as como só o cérebro é capaz de fazê-lo. Simultaneamente o cérebro da criança “vê”, por intermédio dos olhos, as palavras do televisor, graúdas e nítidas, e interpreta-as exatamente do mesmo jeito.

Para o cérebro, não faz diferença que ele “veja” um sinal ou “ouça” um som. É capaz de entender amigos igualmente bem. Basta que os sons sejam suficientemente altos e claros para serem captados pelo ouvido e as palavras bastante grandes e nítidas para serem vistas pelos olhos, a fim de que o cérebro possa interpretar os sons e as palavras. Já satisfizíamos a primeira condição, mas não preenchíamos a segunda.

Nas pesquisas de DOMAN (1980, p. 154):

As pessoas provavelmente sempre falaram às crianças em voz mais alta do que o fazem com os adultos, e ainda procedemos assim, compreendendo instintivamente que as crianças não podem simultaneamente ouvir e entender o tom normal de uma palestra de adultos.

Ninguém pensaria em falar em voz normal a crianças de um ano de idade – todos nós, praticamente, gritamos com elas.

Tente falar com uma criança de dois anos em tom coloquial e o mais provável é que ela não o ouça, nem o entenda. Se ela estiver de costas, provavelmente nem ao menos lhe dará atenção.

Se lhe falarem em tom coloquial, até uma criança de três anos dificilmente compreenderá ou sequer prestará atenção, caso haja no aposento sons conflitantes ou outra conversa.

Todos nós falamos alto com as crianças, e quanto menor for ela, mais alto falamos.

Suponhamos, para argumentar, que nós, adultos, há muito tempo tivéssemos resolvido falar uns com os outros em tom baixo, de modo que nenhuma criança nos pudesse ouvir e entender. Imaginemos, porém, que nosso tom de voz fosse suficientemente audível para permitir que as vias auditivas das crianças se apurassem a ponto de, aos seis anos de idade, elas ouvirem e entenderem palavras proferidas em tom baixo.

Doman (1980, p. 155) conclui que:

Em tais circunstâncias, provavelmente submeteríamos as crianças de seis-anos a provas de "aptidão auditiva". Se comprovássemos ser alguma capaz de "ouvir", mas não de compreender, as palavras (certamente seria este o caso, pois suas vias auditivas não conseguiriam até então distinguir sons fracos), talvez então a iniciássemos na linguagem falada, pronunciando para ela a letra **A**, depois a letra **B**, e assim por diante, até ela aprender o alfabeto, antes de começarmos a ensinar-lhe como soam as palavras.

Somos levados a concluir que talvez houvesse grande número de crianças com problemas para "ouvir" palavras e frases, e quiçá viesse a lume um livro popular intitulado "Por que Joãozinho Não Sabe Ouvir".

O que acabamos de dizer é precisamente o que fizemos com a linguagem escrita. Tornamo-la miúda demais para que a criança pudesse "vê-la e compreendê-la".

Façamos agora uma suposição.

Se nós sussurrássemos palavras e frases, ao mesmo tempo em que as escrevêssemos em letra graúda e nítida, crianças de pouca idade seriam capazes de ler, mas não de compreender, a linguagem verbal.

Imagine-se, agora, que surgisse a televisão com as suas palavras escritas em grandes caracteres junto com palavras proferidas em voz alta. Todas as crianças, naturalmente, poderiam ler os vocábulos, mas também haveria muitas que, na espantosa idade de dois ou três anos, principiariam a compreender a palavra falada.

É precisamente o avesso disso o que ocorre hoje com a leitura!

A televisão também nos mostrou diversos outros fatos interessantes a respeito das crianças.

O primeiro é que as crianças assistem à maioria dos “programas infantis” sem lhes prestar atenção constante; mas, como toda gente sabe, quando aparecem os comerciais, as crianças correm para o aparelho de televisão a fim de “escutar” e “ler” o que contêm os produtos e qual a sua utilidade.

Não é que os anúncios de televisão sejam apropriados à faixa dos dois anos de idade, nem que a gasolina ou o que quer que ela contenha apresente especial fascínio para pequeninos de dois anos, pois, de fato, tal não acontece. A verdade é que as crianças podem “aprender” com os anúncios graças à sua reiterada mensagem, suficientemente grande, clara e em tom elevado, e que todas as crianças têm sofreguidão de aprender.

As crianças preferem “aprender” sobre qualquer coisa a simplesmente se divertirem com uma história infantil – eis um fato.

Daí resulta que as crianças passeiam pelas estradas no carro da família ou um transporte coletivo e, alegremente, lêem o símbolo da Petrobrás, da Esso e da Coca-Cola, assim como muitos outros, e esse fato ocorre também com as crianças afetadas pela deficiência mental.

Não é necessário formular a pergunta: “As crianças de tenra idade são capazes de aprender a ler?” Elas já responderam que são. (verificar nos anexos 10.7, os textos sobre Reorganização Neurológica).

4.4 A Informática na Alfabetização de Educandos de Classe Especial

A informática na educação enfatiza o fato de o professor dos conteúdos curriculares, ter conhecimento sobre os potenciais educacionais do computador, e ser capaz de alternar adequadamente atividades tradicionais de ensino-aprendizagem e atividades que usam o computador. Associada aos temas focalizados em aula, a informática pode se tornar um importante agente de estímulo à criatividade e à descoberta.

É este o momento da integração definitiva da informática ao planejamento pedagógico das escolas, e aí, ampliam-se as diversas vertentes das instituições de ensino, expandindo as possibilidades educacionais, principalmente para os educandos que não têm as mesmas condições de integração no contexto da escola regular, os alunos com necessidades educativas especiais.

Logicamente, este processo exige uma revisão de todo o planejamento pedagógico de uma escola, com relação à Classe Especial, e a participação ativa do quadro de professores.

O principal atrativo deste sistema é o fato de utilizar as instalações já existentes em muitas escolas, tornando o processo de adaptação do planejamento pedagógico mais adequado à realidade dos alunos, onde os professores não terão, necessariamente, que se transformar em profundos conhecedores dos mistérios da informática, mas, sim deverão ter condições de operar os programas básicos relacionados ao currículo escolar.

Além disso, o aluno “especial” como um ser social, será inserido em um ambiente social que é constituído, localmente, pelos seus colegas, e globalmente, pelos pais, amigos e mesmo a sua comunidade. O aluno passa a

usar toda esta motivação que é o uso do computador e dos programas, que passam a figurar como elementos sociais de conhecimento e conteúdos a serem adquiridos.

Na etapa da alfabetização, o educando com deficiências motoras, terá mais facilidade no uso das teclas do computador, em muitos casos, do que com lápis e caderno, assim como os portadores de deficiências auditivas. Até mesmo, para os portadores de deficiências visuais, o computador com teclado em “braille” facilitará a aprendizagem, e propiciará a liberdade de comunicação destes indivíduos com uma maior parcela da sociedade.

O aluno passa a vivenciar a dialética da própria aprendizagem e da aprendizagem de seus colegas normais, tendo a oportunidade de tomar consciência e de descobrir a potencialidade de aprender a partir dos próprios erros e de reconstruir continuamente suas idéias.

O professor atua como agente de mudança, valorizando os interesses e necessidades de seus alunos ao utilizar como ponto de partida de seu trabalho pedagógico os conhecimentos cotidianos emergentes no contexto, os quais são trabalhados com o uso de todos os meios tecnológicos disponíveis, destacando-se os recursos da informática, em busca de melhor compreendê-los e de desenvolver uma educação emancipatória. (verificar nos anexos 10.1, informações das entrevistas dos Prof^{es} Elizabeth Torres e Alberto Mazzoni)

O computador deve ser utilizado para estimular o raciocínio, e não apenas para trabalhar a memorização ou repetição do que é ensinado em aula.

Através do computador a criança deve ser estimulada a descobrir e criar. É importante que os alunos conheçam o computador e vejam para que aquela máquina serve, de que forma esse instrumento pode ser usado.

As tecnologias de comunicação não mudam necessariamente a relação pedagógica, pois uma mente aberta, participativa e interativa, como é o caso

de vários tipos de deficiências, encontrará nas tecnologias, ferramentas maravilhosas para ampliar sua interação.

As tecnologias da comunicação não substituem o professor, mas modificam algumas das suas funções. A tarefa de passar informações pode ser deixada aos bancos de dados, livros, vídeos, programas em CD. O professor se transforma agora no estimulador da curiosidade do educando, por querer conhecer, por pesquisar, por buscar a informação mais relevante, e num segundo momento, coordenar o processo de apresentação dos resultados, pelos alunos. Depois, questiona alguns dos dados apresentados, contextualiza os resultados, os adapta à realidade dos alunos. Transforma, assim, informação em conhecimento e conhecimento em saber, em vida, em comunicação.

As tecnologias permitem um novo encantamento nas Classes Especiais, ao abrir suas paredes e possibilitar que alguns alunos conversem e pesquisem com outros alunos da mesma cidade, país ou do exterior, no seu próprio ritmo.

O processo de ensino-aprendizagem pode ganhar assim um dinamismo, uma inovação e um poder de comunicação inusitados. (Observar complementos nos anexos 10.5).

4.5 Outros Procedimentos Metodológicos Para a Alfabetização de PADM

4.5.1 Método Alfabético ou Soletração

É todo aquele que ensina a leitura a partir das letras do alfabeto, em sua ordem.

4.5.2 Método Fonético

É todo aquele que ensina a leitura a partir dos sons correspondentes às letras do alfabeto.

4.5.3 Método Montessori

a) 1º Passo

São apresentadas a cada aluno as letras de lixa, isto é pequenas pranchas coloridas sobre as quais estão aplicadas as letras do alfabeto recortadas em lixa. A criança deve tocá-las no sentido da escrita. Enquanto isto a professora pronuncia o som correspondente àquela letra fazendo com que o educando repita.

No lugar das letras de lixa podem ser usadas letras em baixo relevo, nesses sulcos o aluno desliza um bastonete de madeira ou lápis.

A fim de fixar os sons das letras, desenham-se cartões, figuras representando objetos cujos nomes começam com a letra indicada no cartão. Exemplo: para o **M** desenham-se um **macaco**, etc...

A apresentação das letras não está presa a uma regra inflexível, geralmente, começa-se pelas vogais, apresentando-se, em seguida, as consoantes **P, V e R**.

b) 2º Passo

Em seguida une-se o som da consoante a uma vogal e pronuncia-se a sílaba assim formada, pondo em evidência o som da consoante alterado pela vogal.

c) 3º Passo

A composição das palavras é feita por intermédio de quarenta e três ditados mudos. O primeiro ditado mudo compreende palavras com as vogais e as consoantes aprendidas. Exemplo: rio, pau, ave, etc...

Para executar os ditados seguintes o educando aprenderá antes uma consoante nova, ou um grupo consonantal, ou uma dificuldade ortográfica.

O funcionamento dos ditados é o seguinte:

O aluno recebe nove figuras pintadas em pequenas tábuas e as dispõe sobre um tapete, no sentido vertical. Seu trabalho consiste em pegar as letras do alfabeto móvel e depositá-las do lado direito de cada figura, formando as palavras correspondentes. Este alfabeto móvel é constituído de letras pintadas (consoantes em azul, vogais em amarelo) em tábuas envernizadas que são guardadas numa estante com diversos compartimentos, ficando em cada um deles, vários exemplares de cada letra.

Como essas letras diferem, na sua apresentação, das letras de lixa, o educando precisará antes identificá-las.

A palavra é composta letra por letra. A correção das palavras é feita pelo próprio aluno, que vai encontrar um envelope com as palavras corretas e com o auxílio delas vai modificar o próprio ditado. Após a correção ela guarda as figuras para então ler as palavras que compôs.

d) 4º Passo

Com o auxílio das gravuras que serviram para que o aluno escrevesse no tapete, ele deverá agora escrever na lousa.

d) 5º Passo

O aluno passa a ler e copiar as mesmas palavras do ditado no seu caderno a partir de uma ficha.

e) 6º Passo

As frases constituem o sexto passo e podem ser copiadas após a leitura de uma ficha ou de um pequeno livro que acompanhe as dificuldades dos ditados.

Paralelamente ao método fonético, decorrente da problemática e da insatisfação que despontava entre os educadores, no que diz respeito a alfabetização, um outro tipo de trabalho é iniciado ainda na família dos métodos sintéticos. É o método da silabação.

4.5.4 Método da Silabação

Este método diferenciava-se dos outros dois porque utilizava como início do aprendizado a sílaba. O método começava dando figuras alusivas às vogais.

Em seguida eram associadas as vogais e as consoantes formando algumas palavras monossilábicas: pá, fé, mó, dó, etc., e a partir das sílabas é que se iniciava a formação das palavras.

4.6 Justificativa Pedagógica Para a Não Utilização dos Métodos Sintéticos

Os estudos de MARTINS (1980, p. 182) afirmam que: “os métodos sintéticos erravam, pois partiam da interpretação errônea da teoria de Pestalozzi de que se deve trabalhar com a criança do simples para o complexo”, adequando-se porém, como dizia Claparède, de que o que é simples para o adulto é complexo para a criança e vice – versa. Embora fossem métodos ricos em conteúdo e na série de exercícios que permitiam, não iam de encontro à percepção da criança que é global. A criança não tinha a visão do todo na frase, o que dificultava a compreensão do texto. (Verificar informações nos anexos 10.13).

Os erros ortográficos como as trocas de S por C, Ç por SS, J por G eram muito comuns. A criança passou a apresentar mais dificuldade em ligar as letras na escrita.

4.7 Crítica aos Métodos Sintéticos

... Assim sendo, o método pecou pela ausência de motivação e pela pobreza de imagens, tornando a leitura mecânica e inconsciente.

O Método Montessori tentou, pelo menos, inserir a importância da pré-escola até então concebida como desnecessária.

Quando os educadores interpretaram corretamente as idéias de Pestalozzi e Claparède surgem os métodos analíticos:

São os que se preocupam com a compreensão dos textos lidos mais do que com a aprendizagem da leitura. Partem de uma unidade mais completa (um texto ou uma frase), para depois serem decompostos em unidades menores, palavras, sílabas e finalmente a letra. (Palavração, Sentenciação e Texto).

4.7.1 Método da Palavração

Nesse método o ponto básico é a palavra. Apresenta-se a figura, cria-se o enredo e no final salienta-se a palavra. A preocupação que se tem nesse método é que as palavras apresentadas tenham seqüência tal que englobem todos os sons da língua e as dificuldades são sistematizadas gradativamente.

4.7.2 Método da Sentenciação

É apresentada a sentença e dela são salientadas as palavras. Finalmente, as palavras são extraídos os elementos mais simples.

4.7.3 Método do Texto (ou estorieta)

Este método tem como base um pequeno texto com início, meio e fim, havendo preocupação quanto ao conteúdo que deverá ser de interesse da criança. (passos extraídos da “Cartilha da Criança” de Clari Galvão Novais Rocha).

a) 1º Passo

As primeiras frases da cartilha devem ser habilmente conseguidas das crianças. É apresentado um cartaz alusivo à primeira ilustração da cartilha.

- Que é que você vê aqui?
- Uma bacia.
- Mas como você diria que todos entendessem o que você vê?

- Eu vejo uma bacia.

Pede-se a outros alunos que repitam, cada um por sua vez, a mesma frase. Em seguida, e pelo mesmo processo, consegue-se as outras duas frases. Então teremos por exemplo:

- Eu vejo uma bacia.
- A bacia é do bebê
- Bebê está na bacia.

b) 2º Passo

Faz-se a leitura dessas sentenças em todos os sentidos, isto é, de cima para baixo e de baixo para cima, salteadamente, pois o interesse é que sejam dominadas estas frases.

c) 3º Passo

Recapitula-se a lição, escrevendo novamente as três sentenças que serão lidas como na véspera e depois destacam-se as palavras bacia e bebê, que deverão ser reconhecidas, alternadamente.

d) 4º Passo

Procede-se da mesma forma nas lições posteriores. Exemplo: bule, bico, etc.

Após a visão de toda a série das lições seguintes, parte-se para a forma manuscrita e para a família da letra vista, que, no caso, foi o "B" que será conhecido como Ba, Be, Bi, Bo, Bu.

Com essas sílabas são formadas palavras novas mas todas as combinações serão dadas pela professora.

Os passos seguintes seguem a mesma ordem.

A despeito da riqueza de detalhes e da amplitude de preocupação quanto ao preparo e à motivação da criança, sente-se que há um truncamento e um bloqueio na alfabetização, pois a monotonia da repetição das frases muito simples decorre num empobrecimento da expressão infantil, e o prolongamento do processo no embotamento da criatividade.

O método analítico não respeita a criatividade da criança pois, não permite que ela crie, mas que recebe apenas fórmulas pré-estabelecidas, menosprezando a capacidade da criança, não forma, apenas informa.

É comum, decorrente da visão global que o indivíduo tem, que o método traga confusão de letras e o perigo de que a criança não reconheça as palavras isoladamente e no futuro sinta dificuldade com a sílaba e as letras o que é mais grave ainda.

No analítico é impossível dar-se um atendimento individual. O melhor que se pode fazer é trabalhar com pequenos grupos.

Como em todo processo histórico, na música, na poesia, na literatura, no texto, na arte, nos movimentos extremistas, na polêmica entre tradicionais e renovadores surgem os movimentos moderados que, acomodando a rigidez do passado e controlando os excessos do presente, visam a um meio termo compensador, assim sendo, partiram para a interligação dos métodos existentes... métodos mistos. (Complementos sobre o assunto nos anexos 10.4).

4.8 DIPCE - Desenvolvimento Integral das Potencialidades da Criança Excepcional

Segundo Puhlmann (1992), na sua obra "Olhais as Aves do Céu", a Plenitude do Desenvolvimento tal como acontece com o recém nascido, cujas alterações mais visíveis se fazem nas etapas infantis, é como um rápido caminhar por crescimento geométrico para a adolescência e, desta para a idade adulta.

Se esta fase do desenvolvimento for percorrida com aproveitamento de seu potencial, os últimos minutos, os últimos pontos, se entrelaçam com novas linhas que passam a ser identificadas como conseqüências naturais.

A Instituição Beneficente Nosso Lar, em São Paulo, surgiu em 1958, e a partir de lá viria o imperativo da expansão, em que o compromisso inicial tinha os personagens marcados no tempo e no espaço que a nova fase se iniciaria correspondendo a outra faixa de compromisso. A palavra compromisso lembra contrato firmado, programa determinado, plano estudado e aceito pela viabilidade do seu contexto.

Em "Nosso Lar", havia dois tipos de compromisso, um como que gravado no interior da consciência, sempre motivando o seu cumprimento; outro, estabelecido pela vontade de cada um, acrescentando ou diminuindo as colaborações segundo inúmeros fatores que a própria experiência de vida impulsionava.

A partir do "Nosso Lar", surgiu a Escola de Assistência ao Próximo Ana Nery, com uma equipe de sete professores, todos voluntários, cada um profissionalmente vinculado a uma área: enfermeira, assistente social, psicólogo, sociólogo, pedagogo, advogado e administrador, haviam estruturado juntos, um plano, para a Escola de Assistência ao Próximo Ana Nery.

Previram um curso com um programa a ser desenvolvido em vinte meses, com aulas teóricas e estágios práticos, para a formação de voluntários que se chamariam “assistentes do próximo”.

O objetivo era oferecer subsídios básicos e experiência para que as instituições, ou os setores assistenciais destinados à criança, pudessem ser facilitados e eficientemente executados.

A equipe partiria da identificação de uma necessidade: a de que muitos serviços assistenciais particulares se formavam baseados na boa vontade das pessoas mas levavam ao paternalismo excessivo e até à dependência; além disso, o “Nosso Lar” freqüentemente era procurado por grupos que desejavam fundar uma obra, igual ou diferente, mas não tinham suficiente noção a respeito.

A Escola, exclusivamente aberta a voluntários, com aulas ministradas também por voluntários, forneceria conhecimentos gerais de administração e legislação assistencial, de psicologia e sociologia, para levar ao relacionamento equilibrado; noções de biologia, anatomia, fisiologia e patologia para fundamentar as medidas preventivas e de emergência, havendo estágios de enfermagem em hospitais e comunidades carentes. Seriam incluídas noções de didática e serviço social para desenvolver ações promocionais.

A menina Florence, afetada pela Síndrome de Down, aceleraria a fundação do Departamento chamado “DIPCE – Desenvolvimento Integral das Possibilidades da Criança Excepcional”.

O DIPCE seria baseado na idéia da criança como um ser bio-psico-sócio-espiritual em fase dinâmica de crescimento e desenvolvimento, e abriria a visão para um imenso campo, pois a Escola passaria a formar os primeiros técnicos – auxiliares e os voluntários em DIPCE, que seria um campo de

estágio e, realizaria durante anos os “Encontros do Universitário com a Criança Excepcional”.

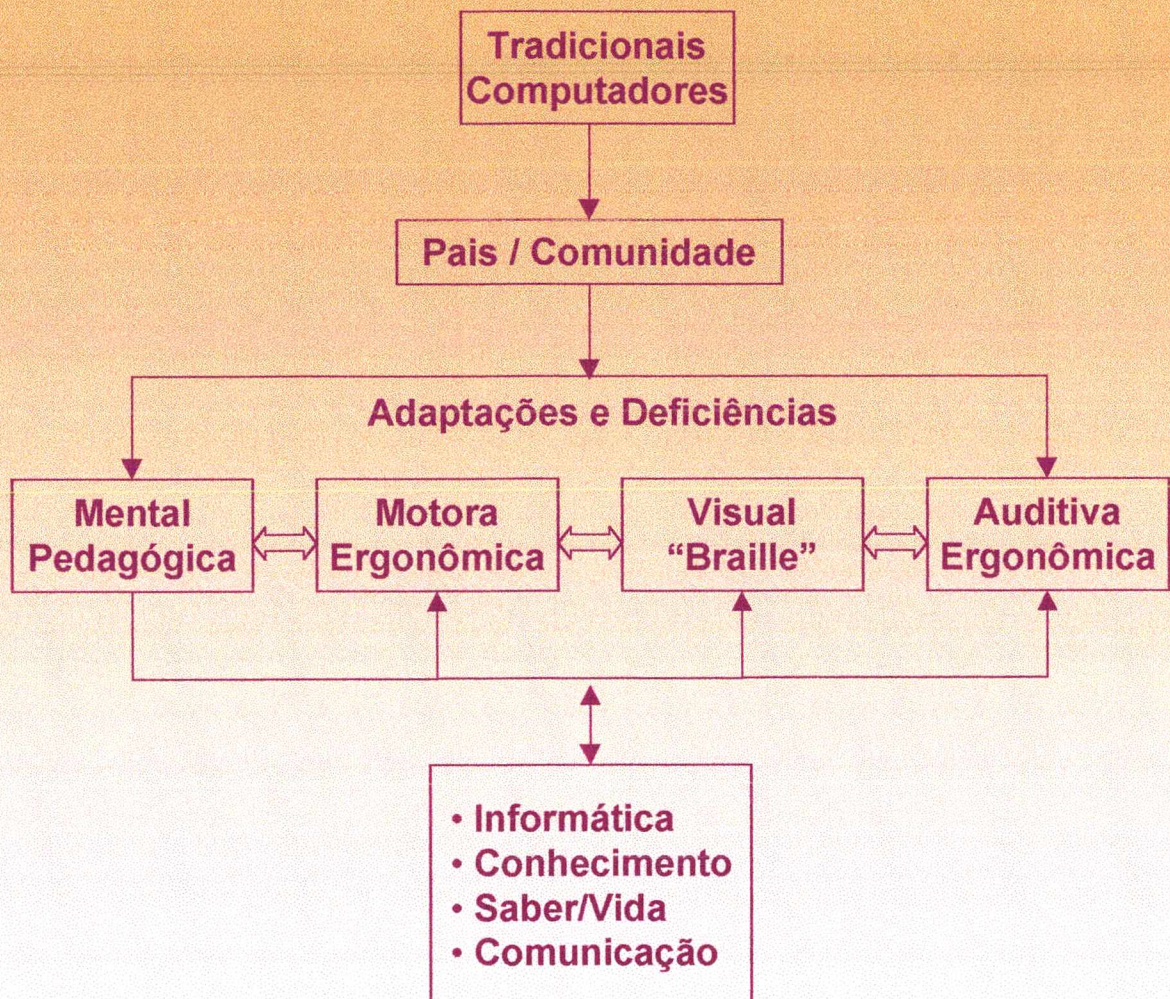
A Escola de Assistência ao Próximo Ana Nery se desenvolveria ao longo dos anos, vindo a receber várias centenas de alunos. Diversificaria, com o tempo, seus recursos acrescentando o preparo em Gerontologia, a partir de 1968, passaria a ser principalmente destinada à formação de voluntários para colaboração junto a crianças “especiais”. (Dados complementares nos anexos 10.11).

Às pessoas, que aprendiam a fraternidade pelo convívio com os carentes sócio- culturais da terra, cabia aprender as concepções da vida dentro da realidade espiritual, para estabelecer a mútua relação existente entre os dois campos. Ainda porque cada um deles aumentava a amplitude do outro, desde que não estivessem desunidos. (PUHLMANN, 1992).

INFORMÁTICA NA ALFABETIZAÇÃO DE EDUCANDOS - CLASSE ESPECIAL -

PLANEJAMENTO CURRICULAR

Professor - "Aluno Especial - Ser Social"



MÉTODOS SINTÉTICOS

MÉTODO ALFABÉTICO/SOLETRAÇÃO

Leitura → Letras/Ordenadas

MÉTODO FONÉTICO

Leitura → Sons/Letras

MÉTODO MONTESSORI

1º Passo → Letras/Palavras

Sons/Letras/Cartões/Figuras →

Nomes/Letras (Vogais-P-V-R)

2º Passo → Som Consoante/Vogal → Silaba (PA)

3º Passo → Composição das Palavras (43 ditados mudos) (Rio-Pau-Ave)

4º Passo → Gravuras-Lousa

5º Passo → Ler/Copiar/Palavras/Ditado/Ficha

6º Passo → Frases/Cópia/Leitura/Dificuldades

SILABAÇÃO

Início/Silaba/Figuras/Vogais

(Pá-Fé-Mó-Dó-...)

Silabas/Formação Palavras

Crítica → Erros-Simples/Complexo

Erros Ortográficos (S/C; Ç/SS; J/G.)

Não Motivação/Imagens/Mecânica/Inconsciente

MÉTODOS ANALÍTICOS

Unidade + Completa/Textos/Frases/Palavras/Silabas/Letras

PALAVRAÇÃO

Figura/Enredo/Palavra/Seqüência/Sons

SENTENCIAÇÃO

Sentença/Palavras/Elementos/Simples

TEXTO

Início/Meio/Fim/Conteúdo

Cartaz/Ilustração/Frase/Leitura/

Cima/Baixo/Re-leitura/Re-escrita

Manuscrita/ Ba; Be; Bi; Bo; Bu

Palavras Novas

5 A INCLUSÃO DE PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS NA FAMÍLIA, ESCOLA E COMUNIDADE

Partindo dos estudos de Bäuml e Gomide Batista (1999), desde a Carta de Salamanca, e das suas experiências práticas em Educação Especial, observou-se que, existem muitas incertezas e incoerências relacionadas à Inclusão de Pessoas com Necessidades Especiais.

Através das experiências em Educação Especial, no Estado do Paraná, foi possível verificar as dificuldades de inclusão de Pessoas com Necessidades Especiais, no meio familiar, educacional, social, comunitário e laboral, propuseram-se então a desenvolver um trabalho, envolvendo as Faculdades e Clínicas-Escolas da Universidade Tuiuti do Paraná, junto às Pessoas com Necessidades Especiais e suas famílias.

Nenhum caminho parece ser o verdadeiro, muitos modelos a nível mundial, têm sido seguidos, sempre buscando a eficácia, parece que esta discussão é construtiva e, poderá indicar o melhor direcionamento para as incertezas do caminho.

Estabeleceu-se uma certeza, quem vai orientar os trabalhos educacionais para as melhores estratégias a serem seguidas, será a própria pessoa com Necessidades Especiais.

Verificou-se que, no momento existem muitas barreiras a serem transpostas para que ocorra a aprendizagem, até mesmo para as pessoas que estão inseridas nos padrões de normalidade, o que faz com que a Inclusão seja ainda mais complexa.

Desde a Família há uma dificuldade de ultrapassar a aceitação e compreensão da problemática relacionada ao nascimento de uma pessoa Especial ou do aparecimento de uma deficiência em qualquer época da vida.

A partir do nascimento de uma Pessoa com Necessidades Especiais, há necessidade de atendimentos especializados multidisciplinares envolvendo a família, com as responsabilidades inerentes à paternidade e à maternidade, para a busca incessante de atendimentos que permitirão um melhor desenvolvimento, no quadro geral deste ser tão “Especial” durante toda a sua vida.

Na continuidade do seu crescimento, há a busca da Escola, que deverá estar preparada filosoficamente, com o seu corpo docente capacitado e comprometido com o processo de Educação de todos os alunos que pertencem àquela comunidade, pois inserir e incluir em aluno Especial em uma Escola do Sistema Regular do Ensino, pressupõe um suporte anterior, pois não podemos ignorar as necessidades individuais de cada educando, assim como não podemos ignorar os direitos e deveres de todos os outros alunos inseridos na comunidade escolar. Da mesma forma não temos o direito de exigir que os educandos Especiais alcancem todos os objetivos propostos pela escola, pois não estaríamos respeitando suas diferenças.

Atender à diversidade, talvez signifique romper com a prática educativa de que todos os educandos façam “tudo ao mesmo tempo”, mas proporcionar uma modificação curricular, onde houvesse a possibilidade de desenvolver não só as capacidades cognitivas, mas o equilíbrio de várias capacidades. (CARVALHO, 1998, p. 72).

É importante ressaltar a unidade familiar comprometida com o processo escolar, participando, debatendo, assumindo o seu papel educativo e reforçador da prática escolar, com o seu filho Especial, juntamente com a comunidade.

Nas pesquisas de Gomide Baptista (1993), afirma-se que a sociedade hoje não pode se contentar em dar assistência aos portadores de deficiência, pois assiste-lhes o direito fundamental de otimizar e maximizar os seus potenciais habilitadores e cognitivos. Se os serviços educacionais falharem, cada vez mais a condição dos portadores de deficiência será agravada, impedindo-os de contribuir ativamente e produtivamente para a vida da comunidade a que pertencem.

No âmbito social, há uma necessidade imediata de conscientização, sobre a aceitação, integração e inclusão das Pessoas com Necessidades Especiais.

Tem havido um avanço histórico nos últimos tempos, expandindo quantitativamente a Educação Especial. Procura-se enfatizar a integração, embora poucas vezes chegue a haver realmente uma integração social ou comunitária (que subentende uma ação pública organizada). O nível de integração alcançado na escola tem sido muitas vezes, apenas físico.

A partir desta perspectiva, a conscientização nacional será viável primeiramente com a Família da Pessoa com Necessidades Especiais em seguida da Escola, que abre suas portas e seus programas educacionais, com as adaptações curriculares necessárias, finalmente com a sociedade Brasileira em geral, através da participação e integração em todos os segmentos sociais como:

- a) a mídia, proporcionando participações em programas de conscientização social, noticiando sucessos desportivos, - as empresas conscientes e que proporcionem efetivamente ofertas de empregos às Pessoas com Necessidades Especiais;
- b) o planejamento arquitetônico das cidades, possibilitando o fácil acesso e os serviços adaptados;

- c) a conscientização de todos os cidadãos para que possamos efetivamente conviver democraticamente.

O trabalho de pesquisa desenvolveu-se junto às Faculdades de Clínicas – Escola da Universidade Tuiuti do Paraná e com as pessoas com necessidades especiais. E, com a participação dos alunos dos Cursos de Mestrado em Distúrbios da Comunicação e Especialização em Educação Especial: Deficiência Mental e Condutas Típicas, buscando a inclusão destas pessoas “especiais” e das suas famílias, nos programas das Clínicas – Escolas das Faculdades da Universidade Tuiuti do Paraná, buscando sua inclusão no sistema regular de ensino, proporcionando atendimentos aos mesmos e orientações aos sistemas Públicos ou Privados, com o objetivo de evitar que a deficiência (a discapacidade) em potencial surja na sua forma mais grave, ou se necessário preparar a criança (o educando), para viver com sua (deficiência – discapacidade – necessidades especiais) do modo mais eficaz possível. (Verificar complementos sobre este tópico nos anexos 10.9).

A intencionalidade maior foi a conscientização da sociedade paranaense, através da mídia, sobre a pessoa com necessidades especiais e os serviços de educação especial proporcionados pela Universidade Tuiuti do Paraná.

Pesquisando Marchesi e Martins (1995), a partir dos últimos anos, produziu-se um movimento apoiado em considerações advindas de diversos campos, que impulsionam uma profunda modificação na concepção de deficiências e Educação Especial.

As causas principais que favoreceram estas mudanças foram:

- a) A ênfase anterior aos fatores congênitos e constitucionais, deu lugar à uma nova visão, em que a deficiência não é uma categoria com

perfis clínicos estáveis. O sistema educacional pode favorecer a aprendizagem da Pessoa com Necessidades Especiais com os processos de aprendizagem em uma concepção mais interativa, com recursos apropriados com a psicologia de instrução e didáticas específicas, para os educandos com histórias de vida evolutiva e clínica diferenciadas.

- b) O desenvolvimento dos métodos de avaliação mais centrados nos processos de aprendizagem e nos auxílios necessários, do que em encontrar categorias de deficiências.
- c) A existência de um maior número de profissionais especializados buscando novas metodologias.
- d) A constatação de um número significativo de alunos que abandonavam e ainda abandonam os programas escolares, por variados fatores sociais, fez com que houvesse uma melhor avaliação entre o fracasso escolar e a deficiência.
- e) O aumento das experiências positivas, o que tem contribuído para que novas possibilidades educacionais sejam abertas.
- f) Maior conscientização e sensibilização social ao direito de todos à uma educação não segregadora.

Todos estes fatores foram contribuindo para uma nova forma do entendimento da deficiência sob a ótica educacional.

A inclusão significa a oportunidade para as Pessoas com Necessidades Especiais participarem abertamente de todas as atividades educacionais, de emprego, de consumo, de lazer e tempo livre, comunitária e de tipo doméstico que tipificam a sociedade atual. (ILSMH, 1996)

Nos estudos de Echeita e Martín (In: Coll, 1995), os autores reconhecem o papel central dos procedimentos de interação social, estabelecidos tanto

entre os alunos como estes e o professor. Pois, consideram não ser possível explicar a aprendizagem à margem destes processos que, por outro lado não devem ser analisados exclusivamente a partir de perspectiva cognitiva, mas também a partir da sua perspectiva de relacionamento, social e afetivo, pois são exatamente os alunos com necessidades especiais que costumam ter grandes dificuldades para estabelecer relações sociais positivas com os seus colegas, com as implicações negativas que isto pode trazer para a aprendizagem.

Ressaltamos a importância de que a prática dos atendimentos visando a Interação Social e a aprendizagem das Pessoas com Necessidades Especiais, estejam calcados em modelos teóricos e a prática educativa, do professor que atua junto a este educando.

Nos estudos de Romero, In: Vygotsky (1987), em primeiro lugar, os alunos com Necessidades Educativas Especiais, sofrem como consequência de suas dificuldades para relacionar-se com os demais; em segundo lugar os estudos das relações sociais de alunos com dificuldades ajuda a compreender melhor suas dificuldades escolares, dadas as mútuas implicações existentes entre o rendimento escolar e o grau de ajuste social.

Finalmente o ajuste social mais que o rendimento escolar começou a ser considerado, de modo prioritário nos Programas de Educação Especial, dado que se têm manifestado como um adequado previsor dos problemas de ajustes posteriores.

Por tudo isso, o estudo das relações sociais constitui, hoje, referência obrigatória para a compreensão das dificuldades apresentadas para todas as pessoas que apresentam Necessidades Educativas Especiais.

E julgam, muitos estudiosos, se não seriam as dificuldades nas relações interpessoais o problema enfrentado por estes educandos, derivando-se dele o restante dos seus problemas escolares.

Desde o lar, os alunos com necessidades especiais, em geral, são vistos de modo negativo, pelos pais, em relação a qualquer outro dos seus filhos. Pensam que são muito impulsivos, têm falta de controle, são menos hábeis para se organizarem, mais ansiosos, com pior conduta verbal, mais dispersivo.

Em suma, na opinião dos pais, são os filhos que causam mais problemas em casa, e os pais atribuem êxitos escolares destes seus filhos ao acaso, enquanto que seus fracassos são atribuídos à sua “falta de capacidade”.

Nos últimos trinta anos, o aumento de movimentos organizados por cidadãos em favor das Pessoas com Necessidades Especiais, levou a mudanças importantes na educação. A importância dos movimentos mais recentes dos pais na área da Educação Especial não pode deixar de ser avaliada. Em muitos aspectos as outras mudanças – legislação, aumento de recursos profissionais e ações de tribunais – são simples conseqüências das forças acionadas pelo esforço conjunto dos pais.

Nas décadas de 50 a 60, julgava-se muitas vezes que os pais eram culpados dos problemas dos filhos com necessidades especiais, sendo com freqüência os bodes expiatórios para a maioria dos problemas.

Principalmente nos casos de distúrbios emocionais, os profissionais sempre apontavam os pais como a causa básica do problema. Essas dificuldades com profissionais diminuíram, mas não foram eliminadas.

Cansler, Martín e Valand já em 1975 (p. 93) afirmaram:

Será que, como profissionais que trabalham numa área centrada na pessoa com necessidades especiais, inconscientemente colocamos os pais no papel de adversários, objetos de piedade, inibidores do crescimento, ou desajustadores automáticos, esperando que eles agissem de uma forma que não se espera que nenhum outro pai aja? Será que fomos demasiadamente apressados ao enfatizar apenas suas fraquezas e demasiadamente lentos em reconhecer a normalidade dos comportamentos que vemos?

Muitos pais tentaram encorajar as autoridades da Educação locais a providenciarem programas que ajudassem os seus filhos com Necessidades Especiais. Como fracassaram em seus esforços, organizaram programas locais por sua conta e risco. Essas organizações locais, formadas por iniciativa dos pais e das necessidades comuns de seus filhos, com freqüência ofereceram uma importante assistência informal aos pais que pela primeira vez lutavam para encontrar auxílio para seus filhos. Sob muitos aspectos, quando os pais aconselham outros, fornecem uma base de confiança na possibilidade de enfrentar o problema e transmitem o sentimento de que outras pessoas compreendem e partilham as ansiedades que freqüentemente acompanham a descoberta de que o seu filho tem necessidades especiais. A partir dessa conscientização, os pais perceberam que eram necessárias mudanças fundamentais na alocação de recursos aos níveis Municipal, Estadual e Federal.

Os pais continuam sendo os principais responsáveis pelas pessoas com Necessidades Especiais, desde os programas de intervenção precoce, para prover um início adequado de desenvolvimento é conhecida há muitos anos, a capacitação materna e paterna para a busca das soluções concernentes às necessidades dos seus filhos “especiais”.

O problema não tem sido a falta de conscientização sobre a importância dos atendimentos multidisciplinares desde a primeira infância, mas sim o comprometimento das instituições sociais e a obtenção de recursos para apoiar os programas de Educação Especial.

Além dos mais, os pais e a comunidade muitas vezes negligenciam a condição das crianças com necessidades especiais até as mesmas chegarem às escolas públicas. É então, que os problemas de significativo atraso no desenvolvimento cognitivo, ou inadequada adaptação social se manifestam.

Essas pessoas necessitam ser cuidadas por grupos multidisciplinares que planejam programas e variados tratamentos nas áreas de fonoaudiologia, fisioterapia, psicoterapia, terapia ocupacional, odontologia, pedagogia terapêutica e outras áreas afins, desde a intervenção precoce e, muitas vezes em muitas e variadas situações durante todo o decorrer de suas vidas.

Os problemas relacionados às Pessoas com Necessidades Especiais tendem a abranger os planos de saúde, da educação e questões sócio-psicológicas. Um único setor profissional, não reúne o conhecimento necessário para preencher as exigências da criança e da sua família. Daí, a reunião de muitas disciplinas diferentes, num único caso, para que a família tenha acesso a toda variedade de conhecimentos necessários para desenvolver um programa abrangente de tratamento. (KIRK, 1982)

O campo da Educação para criança com Necessidades Especiais, necessita trabalhar conjuntamente para um objetivo comum, a maior adaptação da criança à sociedade.

A observação no ambiente escolar mostra como os alunos com necessidades especiais, se distraem e são mais dispersivos que os seus colegas, além de outro aspecto interessante a ser evidenciado nas observações escolares, de que estes alunos interagem mais com seus

professores exigindo deles maior atenção, embora em termos gerais, esta atenção seja de caráter eminentemente corretivo, ao passo que participam menos das tarefas e iniciativas de grupo, o que influi negativamente sobre o que os outros colegas sem necessidades especiais pensam e agem em relação aos alunos com necessidades especiais. (Observar as informações dos anexos 10.9 e 10.12).

As atitudes e opiniões dos colegas têm sido avaliadas, mediante testes sócio – métricos e mostram que os alunos com necessidades educativas especiais são pouco populares, rejeitados e até mesmo ignorados por seus colegas, especialmente quando se trata de escolher com quem se deseja formar um grupo, para a realização de trabalho em equipe, pois pensam que são mais agressivos ou menos hábeis na realização das tarefas.

... apontaram que existem dois tipos principais de critérios para determinarem o maior ou menor grau de êxito de um programa de integração: Os que se referem às mudanças que o programa provoca no desenvolvimento das crianças integradas e os que se referem às mudanças produzidas no próprio sistema educacional.

A maior parte dos estudos realizados presumiram, ao menos implicitamente, que o principal critério que deve ser levado em consideração e analisado é o desenvolvimento dos alunos integrados. Por isso, dedicaram-se, preferencialmente, a avaliar seu desenvolvimento cognitivo, sua interação social, sua auto-estima, etc., em situações educacionais integradoras comparando esta avaliação com a de seus colegas de aula e com a de alunos com problemas de aprendizagem semelhantes que freqüentavam centros específicos de Educação Especial. Em outras ocasiões, as dimensões estudadas foram as mudanças de atitudes de pais, professores ou colegas.

Estes estudos contém importantes problemas metodológicos, problemas estes que impedem a obtenção de conclusões confiáveis.

Outro tipo de avaliações considerava que as dimensões mais relevantes para avaliarem a integração eram as referentes ao centro educacional: organização do centro, coordenação e formação dos professores, prática docente na sala de aula, etc. As modificações positivas ocorridas nestas dimensões mais amplas são um nítido expoente do impacto positivo de um projeto de integração e estão desprovidas dos problemas

metodológicos que implicam a comparação de grupos de alunos em diferentes modalidades de integração.

Além de diferenciarem-se nos critérios utilizados para avaliarem o êxito da integração, os estudos de avaliação realizados são muito heterogêneos em outra série de dimensões: "variedade de objetivos, de enfoques metodológicos e de dimensões que podem ser incluídas na investigação". (HODGSON, CLUNIES-ROSS e HEGARTY, 1984, p. 285).

Para os autores estudados, existem dois tipos principais de critérios para determinarem o maior ou menor grau de êxito de um programa de integração.

Os que se referem às mudanças que o programa provoca no desenvolvimento das pessoas integradas e os que se referem às mudanças produzidas no próprio sistema educacional.

Segundo Werneck (1993), é importante que o atendimento das Pessoas com Necessidades Especiais preconize o ensino globalizado que necessita grandes reestruturações nos programas educacionais, nas metodologias de ensino e na criação de serviços de apoio, visando oferecer-lhes experiências ricas de convívio social baseadas em suas potencialidades e habilidades, envolvendo a família e a comunidade.

A Lei 7853 de 24.10.98 (Diário Oficial da União), que dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social e as ações sociais necessárias ao seu cumprimento, afastando discriminação, garantindo-lhes o direito à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à previdência social... prevê a criminalização da discriminação, inclusive estabelecendo pena de um a quatro anos de reclusão. Esta lei está em pleno vigor. (Para complementar as informações, ver anexos 10.8).

É importante salientar, de acordo com Arns (1997), que todos somos importantes nesta caminhada. A família deve se empenhar no desenvolvimento dos filhos, com deficiência ou não. A sensibilidade e a participação da

comunidade é fundamental para que as necessidades das pessoas que nela vivem sejam atendidas. A participação dos poderes públicos – Municipal, Estadual, e Federal – não deve ser encarada como um favor que se presta, mas como uma obrigação a ser cumprida, prevista na lei, em declarações universais dos direitos das pessoas e na sensibilidade e solidariedade que devem nortear as ações de todos.

O texto que se refere à inclusão, da nova LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996), necessita ser conscientizado por todos e, o que é fundamental, cobrado pela sociedade. (Rever anexos 10.8 e 10.9).

Este trabalho foi desenvolvido a partir de um questionário com questões norteadoras, sobre os atendimentos proporcionados nas diferentes Clínicas Escola das Faculdades da Universidade Tuiuti do Paraná.

Abrangeu os Cursos de Fonoaudiologia, Pedagogia, Psicologia, Terapia Ocupacional, Educação Física, Fisioterapia, Nutrição, Odontologia, com suas variáveis de atendimentos multidisciplinares (pluridimensionais).

A análise das respostas das questões norteadoras serviu para orientar posteriormente o trabalho, no sentido de, melhorar o quadro da intervenção social das Pessoas com Necessidades Especiais.

Esta orientação visava que as famílias das Pessoas com Necessidades Especiais fossem incluídas nos programas, no sentido de receber orientações para o atendimento adequado de seus familiares com necessidades especiais, pois buscava o atendimento clínico e abrangia a sistematização e orientação dos processos educacionais, orientando profissionais dos Sistemas Públicos e Privados da Educação do Estado do Paraná.

Buscando conscientizar a sociedade, através da divulgação das informações, sobre a necessidade da aceitação, integração e da inclusão da

Pessoa com Necessidades Especiais. Para estas pessoas sentirem-se membros ativos da sociedade é necessário que “O respeito aos direitos e a liberdade, que significa a participação e contribuição à comunidade e a sociedade em geral”. Se temos em conta o princípio de igualdade, todos devemos ter acesso as mesmas oportunidades para participar e contribuir na sociedade. (INCLUSION INTERNATIONAL, Chile).

No Brasil, o atendimento ao portador de necessidades especiais vêm sendo feito por associações de pais ou por iniciativa privada. A insuficiência de recursos frente à magnitude do problema, não vêm garantindo, a essa população, os direitos previstos na Constituição Federal.

Ao se discorrer sobre saúde mental, os órgãos governamentais, a comunidade científica e a sociedade civil devem conjugar esforços para integrarem, de forma coordenada, programas de prevenção e atenção às pessoas com deficiência (WERNECK, 1993).

Em sua obra Werneck (1993, p. 187) cita que isto só será possível se:

1. A partir de um processo de sensibilização e de conscientização, rompendo preconceitos e desenvolvendo ações que beneficiem esse segmento.
2. Se agirmos preventivamente, através de medidas que visem a reduzir as situações de risco graças à identificação e à intervenção precoce.
3. Quando habilitar for visto como um processo contínuo, sempre objetivando capacitar a pessoa portadora de deficiência a se integrar socialmente.
4. No momento em que, o termo reabilitação significar processo de restauração da saúde física, mental e social do portador de deficiência.
5. Se todos nós, apoiando a formação profissional do portador de deficiência, incentivando-o na utilização de suas potencialidades, conseguirmos contribuir efetivamente para o desenvolvimento da sociedade.

Espera-se para que a concretização deste objetivo se dê nas próximas décadas. E que o governo, que ainda não vê como prioridade sua própria atuação na área da Educação Especial, participe ativamente para a mudança

de paradigma, buscando a total inclusão deste importante segmento populacional.

As deficiências, via de regra, afetam a facilidade de comunicação e a base para a interação social. O auto-conceito e a confiança de uma pessoa com necessidades especiais influenciam o modo pelo qual percebe e enfrenta a rejeição dos outros.

É raro encontrar uma criança com uma deficiência que não sinta a inadequação das suas relações sociais e que não queira ser concomitantemente aceita pelos colegas.

Há uma necessidade premente para que haja a plena integração social da pessoa diferente, que os Órgãos Governamentais tomem decisões em conjunto sobre as medidas de Planejamento, de Saúde, Justiça e Comunicação, aliados com as organizações não Governamentais.

Estas organizações, separadamente e em conjunto deverão trabalhar contra a discriminação das pessoas com necessidades especiais.

5.1 Análise do Que Vem Sendo Desenvolvido em Termos Educacionais com a Pessoa Portadora de Deficiência Mental em Período Pré-Escolar e Escolar

Embora hoje se pregue a integração, os atuais programas não têm conseguido muito nesse sentido.

A integração pressupõe quatro categorias, a saber:

- a) Física: imposta sem nenhum preparo adequado, levando à segregação e ao estigma;

- b) Funcional: que consiste na utilização conjunta dos recursos educacionais existentes. Quanto mais grupos de alunos puderem se utilizar os mesmos recursos, maior será a integração funcional;
- c) Social: supõe o estabelecimento de relações sociais. Refere-se à diminuição da distância social, que implica, simultaneamente, uma falta de contato e sentimento de isolamento;
- d) Comunitária: que exige o desenvolvimento de sistemas de apoio na comunidade. Requer ação política organizada, esforço e planejamento sistemáticos, não só de associações e clubes, mas de esferas dos governos Municipais, Estaduais e Federal.

Algumas Escolas Regulares têm aberto as portas para programas com Classes Especiais, Salas de Recursos e até Centros de Atendimento Especializado. Mas, para que alcancem seus objetivos, as pessoas que neles trabalham têm que ter formação adequada e atualização constante.

Em nome da integração há um movimento que tende a acabar com a Escola Especial, considerando que todas as crianças portadoras de deficiência poderão ser educadas em escolas normais.

No entanto, as Escolas Especiais têm desempenhado um papel histórico muito importante. Elas iniciaram os atendimentos educacionais e reabilitadores ao portador de deficiência, e não só serviram como continuam servindo como orientadoras da comunidade.

Elas é que têm, na maioria das vezes, assumindo o trabalho de conscientização sobre o portador de deficiência e de prevenção dessas deficiências. São elas que se têm encarregado da iniciação ao trabalho e da profissionalização da maior parte dos portadores de deficiência.

Quanto ao atendimento educacional, as Escolas Especiais, de início, começaram a atender todo o tipo e grau de deficiência mas, gradativamente, têm enviado para as escolas regulares as deficiências sensoriais, físicas e mentais mais leves, ficando responsáveis, apenas, pelas mais comprometidas. Realmente, para que a escola não seja discriminatória, se há níveis diferentes de deficiência, programas diferentes se fazem necessários.

Não podemos dispensar, em nenhuma hipótese, a Escola Especial, como tantas vezes se tem afirmado. Para certos graus de severidade da deficiência é ela que pode desenvolver um bom trabalho. A escola regular não pode receber e nem está preparada devidamente para educar portadores de deficiência severa ou profunda.

Para que a Educação Especial seja justa, democrática e de qualidade é preciso que – concomitantemente à existência da Escola Especial – a escola regular continue e, cada vez mais, ofereça Classes Especiais, Classes de Apoio e até Centros de Atendimento Especializado. (Complementar estudos com os anexos 10.3).

Para tanto, os professores devem ser preparados para conhecer os sinais que mostrem perspectivas de uma necessidade educacional especial e para perceber a importância dos mesmos no desenrolar do processo de aprendizagem. Devem conhecer, ainda, os serviços de avaliação e os serviços educacionais, em nível municipal e estadual, para o correto encaminhamento.

Finalmente, ao se tratar de Educação Especial, é necessário enfatizar o envolvimento dos pais em qualquer tipo de programa, pois estes deverão ser os primeiros a criar situações de estímulo e condições de aprendizagem básicas.

Por essa razão, qualquer que seja o tipo de programa de Educação Especial, tem que ser prevista orientação aos pais. Como nenhuma família

espera um filho portador de deficiência, o primeiro passo deve ser o apoio e a orientação aos pais. É preciso que a revolta e as lamentações sejam transformadas em atitudes positivas e abertas.

Baüml e Baptista (1999, p. 20) afirmam que “Se somos pais ou professores de crianças especiais temos, também, que ser especiais”.

INCLUSÃO P.N.E. FAMÍLIA-ESCOLA-COMUNIDADE SOCIAL-LABORAL

“SUJEITO P.N.E.”

Família



Comunidade



Laboral



Escola



Social



Inclusão?

Exclusão?

Retorno?

6 COGNIÇÃO

O fenômeno da cognição pode ser explicado como sendo, primeiro, uma função biológica, referindo-se à sensação, a relação de adaptação entre o sujeito e o objeto a nível neuronal. E a função pedagógica, dada pela Percepção, é o conjunto de mecanismos de codificação e coordenação das diferentes sensações elementares, visando um significado. Faz a interação das diversas sensações: ver, ouvir, cheirar, sentir, etc., está ligada ao *percept*, o mapa mental que permite ao sujeito conhecer determinado objeto, segundo sua percepção.

A função cognitiva é a episteme de conhecer, constrói um mundo na mente do observador essa função que possibilita um significado, respeitando as diferenças individuais e culturais que influenciam neste processo.

Os estudos de Fialho (2000, p. 58), afirmam que: “o funcionamento cognitivo deve ser considerado, de qualquer forma, como o funcionamento de um sistema”. Podemos descrever esse sistema em vários níveis, desde o intracelular, passando pelo neurológico, até uma descrição de mais alto nível, funcional. No qual diversas descrições são possíveis.

No conjunto de atividades cognitivas, as qualificadas como atividades mentais de alto nível, tais como resolução de problemas, compreensão e raciocínio. Geralmente estas capacidades são consideradas como atributos da consciência.

As atividades mentais são parte das atividades cognitivas. Situam-se além do tratamento de informações sensoriais, de origens ambientais ou lingüísticas, e precedem a programação motriz, a execução e o controle dos

movimentos, que são a realização comportamental das ações. O misterioso “subjetivo”, associado à consciência, evidentemente, está aí presente.

Na continuidade, segundo Fialho (2001, p. 55 e 56), baseado nos estudos de Chalmers,

... existiriam questões fáceis e questões difíceis, que marcariam a diferença entre ‘o tomar consciência de algo’ e a experiência vivida pelo sujeito. A tomada de conhecimento, a parte fácil do quebra-cabeça, segundo o autor envolveria:

- A habilidade de discriminar, categorizar e reagir a estímulos do ambiente;
- A integração de informações por um sistema cognitivo;
- A habilidade de um sistema para acessar seus próprios sistemas internos;
- Focar a atenção;
- O controle deliberado do comportamento;
- A diferença entre o estado adormecido e o desperto.

Em verdade não é fácil ‘resolver o problema fácil’ relativo à consciência.

...Se esbarramos na dificuldade de resolver a ‘parte fácil’, o que dizer do sentimento de uma mãe ao ver pela primeira vez o seu filho, ou a de um artista ao contemplar sua obra ou a de outrem. Como penetrar na “anima” das pessoas para sentir o que elas sentem?... então o fenômeno da cognição pode ser explicado como sendo, primeiro, uma função biológica, segundo, como um processo pedagógico, e, por último como uma episteme.

Na assertiva de FIALHO (2000, p. 61)

As atividades mentais só são conscientes, geralmente, no início da aprendizagem, em situações não familiares ou, ainda, em situações conhecidas que requerem conceituação e conscientização destas atividades com fins de comunicação e de tomada de decisão coletiva ou em vistas a informação.

Em outras palavras, a consciência não parece ser “alguma coisa”, “um produto”, assemelha-se, antes, a um processo contínuo, sendo que não se pode conceber um estado superior com base no conhecimento que se tenha sobre os que antecederam. A emergência de estados superiores de consciência traz novos atributos que não parecem ter correlação com as qualidades dos estados anteriores.

O filósofo Jean Piaget (1968), sempre estudou os modos como a criança entende o mundo espontaneamente por assimilação – organizando os dados do exterior de uma maneira própria – e por acomodação, isto é, “deformando” essa organização para poder compreender a realidade. Para Piaget, a inteligência lógica tem um mecanismo auto-regulador evolutivo. Certas noções como quantidade, proporção, seqüência, casualidade, volume, surgem espontaneamente em momentos diferentes do desenvolvimento da criança em sua interação com o meio. As idéias piagetianas, garantiram aos educadores que havia um mecanismo natural de aprendizagem e que a escola deveria acompanhar a curiosidade da criança, propondo atividades com temas que a interessassem naquele momento, sem se prender a um currículo rígido.

Fialho (2000) afirma:

Com as estruturas operatórias formais, que começam a se constituir por volta dos onze, doze anos, chegamos à fase do processo de desenvolvimento em que as operações se libertam do contexto psicológico das ações do sujeito. O conhecimento ultrapassa o real para inserir-se no possível e para relacionar diretamente o possível ao necessário, sem a mediação indispensável do concreto. Trabalha-se sobre hipóteses e não mais sobre objetos.

Verificam-se nos trabalhos desenvolvidos junto às PADM, que na maioria das situações, estes educandos permanecem no conhecimento do real, sem inserir-se no possível e, sem relacionar diretamente o possível ao necessário, mesmo que intermitentemente sejam mediados pelos educadores no concreto.

Percebe-se o desenvolvimento cognitivo, mas as interferências da necessidade de significativo retorno ao concreto, intermediando-se ao abstrato, têm sido motivo relevante na busca das soluções possíveis para o funcionamento cognitivo, mais preservado para as pessoas estudadas nesta pesquisa.

A teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural (MCE) Feuerstein, (1997), representa um ponto de partida mais nítido do que as concepções do organismo humano e a natureza de sua estrutura cognitiva-afetiva e o comportamento. Em lugar de um ponto de vista, fixo, imutável dos constructos e de inteligência, personalidade, caráter, constituição e outras realidades normais e patológicas, a MCE (Modificabilidade Cognitiva Estrutural), postula que o organismo humano está dotado da plasticidade e flexibilidade que levam um alto grau de modificabilidade e são imprescindíveis para o comportamento e o desenvolvimento dos seres humanos. Pode-se incluir nesta teoria e no Programa de Educação Integrada (PEI) todas as pessoas afetadas pelas mais variadas deficiências, independentemente do fator cronológico, sendo que vem proporcionar uma significativa abertura, possibilitando que os jovens e adultos, educados do Sistema Especial de Ensino, participem ativamente do seu desenvolvimento, nas áreas acadêmicas, sociais e psicológicas, em um sistema normalizador e inclusivo de ensino. (Verificar a resposta nº 6 da entrevista com a Profª Luiza Helena do Nascimento).

No artigo descrito por Russo (1994, p. 5) uma introdução à abordagem de Reuven Feuerstein na Avaliação de Indivíduos com atraso de Desenvolvimento, incluem-se as possibilidades de aceitarmos que mudanças cognitivas no sujeito, poderão ocorrer se receber o encorajamento necessário e a estratégia de intervenção adequada.

Foi baseando-se nessa possibilidade que Reuven Feuerstein (1968/1972), Schlesinger, Shalon e Narrol (1972) dedicaram-se a construir instrumentos de avaliação e intervenção que possibilitem o desenvolvimento das funções cognitivas, consideradas por eles com "performance retardada".

Para Feuerstein e seus colaboradores (1994, p. 8), muitos dos indivíduos considerados mentalmente retardados têm maiores capacidades

para aprender do que usualmente suspeitamos. Para defender tal idéia, Feuerstein estruturou a teoria do “enriquecimento cognitivo”, que embasa as pesquisas realizadas no Instituto Hadassah – WISO Canada Research, em Jerusalém. Este seu trabalho é desenvolvido com crianças e adolescentes originários de diferentes “backgrounds” étnicos e culturais, sociais, com dificuldades na aprendizagem e com os portadores de deficiência.

A posição tomada por Feuerstein é de que essas crianças ao ingressarem no sistema escolar, e serem avaliadas por seus constantes fracassos, não demonstrariam, por falta de uma intervenção educativa correta, seu real potencial cognitivo. Em outras palavras, os testes psicométricos utilizados rotineiramente para a avaliação desses alunos não transmitiam em seus resultados suas reais capacidades, pois não levariam em conta suas precárias experiências de aprendizagem, decorrentes de suas histórias de vida.

Para Feuerstein, a história de vida desses indivíduos, considerados mentalmente retardados, imersa em uma ausência de estimulação e modelos conceituais adequados, e assim, como consequência, apresentam uma inadequação social e uma fragilidade emocional.

Durante muito tempo tem-se levado em conta apenas o conceito quantitativo de inteligência, deixando-se de observar as relações entre capacidades e habilidades cognitivas, que deverão ser compreendidas sob três critérios dinâmicos: o hereditário, o interacionista e o das influências sócio-culturais, observados através de uma rica mediação com o examinador. Durante a observação, o que será importante para o examinador observar é a forma como o indivíduo constrói o seu pensamento e utiliza o seu potencial cognitivo.

Essas, portanto, foram as razões que levaram Feuerstein a construir um instrumento de avaliação que levasse em conta esses pressupostos. Surge,

assim, o LPAD (*The Learning Potencial Assessment Device*) criado em 1972 e considerado como um teste dinâmico, cujas variáveis mais relevantes são os mecanismos pessoais que o sujeito articula, na sua interação com o meio, e que determinarão o seu potencial cognitivo.

Segundo Feuerstein, esse procedimento de avaliação, o LPAD, nos demonstra quatro diferenças básicas dos testes psicométricos tradicionais:

a) Modifica para o examinador a situação de neutralidade na aplicação do teste: o examinador torna-se um “professor-mediador”, que poderá estimar o potencial de aprendizagem de seu aluno, observando o que este consegue fazer sozinho e depois com a sua ajuda à medida que as dificuldades emergem nas tarefas propostas.

Ao estimular o aluno a vencer as dificuldades observadas, o professor-mediador neutraliza as situações de fracasso, demonstrando para o aluno que a situação de aprendizagem poderá ser agradável e proveitosa.

b) Apresenta mudanças na estrutura do teste: a estrutura do teste deve favorecer a apresentação gradual e bem seqüenciada das propostas de aprendizagem. Dessa forma, o professor-mediador criará uma situação de aprendizagem com experimentadas dificuldades, mas sob um clima de apoio e encorajamento.

Assim, o material de avaliação bem organizado, com etapas de dificuldades estudadas, possibilita ao professor acompanhar os recursos utilizados e as transformações que ocorrem no pensamento desses alunos diante da situação problema trabalhada.

Os autores do artigo relatam que, para Feuerstein, uma avaliação bem planejada será aquela que proporcionará ao aluno o

encorajamento à generalização durante as dificuldades apresentadas no decorrer de seu processo. As diferentes formas e tipos de generalização utilizadas como recursos pelo aluno serão provas extremamente importantes para se identificar e estimar o seu potencial cognitivo. (GUNZBURG, 1973) e (CASE, 1972)

- c) Transforma o produto esperado do teste em um processo de orientação. Assim, os objetivos da avaliação passam a focar mudanças ocorridas no processo de aprendizagem. Essa abordagem dinâmica para a avaliação auxilia o professor-mediador a construir processos de remediação para a aprendizagem a partir de sua interação direta com o aluno.

Feuerstein enfatiza a importância de se considerar a avaliação do ponto de vista de um processo dinâmico, com características de mudança na aprendizagem do aluno, no decorrer da interação avaliador X aluno. Para reforçar tal pensamento, Feuerstein cita os trabalhos de Case (1974), Lúria (1973), Sarason e Dons (1968) e Vygotsky (1962), que apontam para a importância de se rever e propor mudanças no processo de avaliação da aprendizagem, e na qualidade das mediações a que o aluno é exposto durante esse período. Esses autores acreditavam que disporíamos de maiores dados para avançar na concepção do pensamento humano, se observássemos os detalhes da dinâmica do processo de aprendizagem.

Segundo Feuerstein, toda a interpretação do desenvolvimento humano deverá priorizar a interpretação da forma como o indivíduo

utiliza o seu potencial cognitivo e soluciona os seus problemas do cotidiano.

- d) A exigência de uma mudança na interpretação dos dados recolhidos na avaliação. Haverá uma ênfase maior nos sucessos do aluno durante o processo. As técnicas tradicionais de avaliação acabam enfatizando e medindo a dificuldade e a performance medíocre do aluno. Assim, as respostas positivas e os sucessos obtidos pelo aluno, durante o processo de avaliação, funcionariam como indicadores de seu potencial de aprendizagem e indicariam uma pista para o contato com as funções psicológicas superiores desse aluno.

Portanto, essas quatro características apresentadas por Feuerstein na estruturação do LPAD exigiram um procedimento de avaliação diferenciado, sendo necessário que se aplique o LPAD segundo a seguinte proposta geral.

a) *Pré-Teste:*

A apresentação para o indivíduo das tarefas e a observação da forma como ele se comporta diante da tarefa e a soluciona, sem contar inicialmente com o auxílio do avaliador.

Feuerstein ressalta, no entanto, a importância de se criar um clima amistoso de confiabilidade entre o avaliador e o aluno, para que se evitem tensões, desistências e, por conseqüência, a desmotivação diante das dificuldades apresentadas.

b) *Aprendizagem Mediada:*

Ao auxiliar o indivíduo na identificação da proposta da tarefa e na sua execução organizada, Feuerstein afirma ser possível definir as habilidades cognitivas desse sujeito examinado e descobrir as suas formas de ação para solucionar problemas. Assim, poderão se definir rotas alternativas de trabalho que poderão enriquecer e até modificar a sua “inteligência global”.

Os déficits mais encontrados nessa análise dizem respeito à impulsividade do indivíduo diante do problema proposto em decorrência da sua desorganização exploratória e das suas dificuldades nas habilidades comparativas que envolveriam seu campo perceptual e interativo com o meio.

Ao analisar as dificuldades do aluno durante o processo de aprendizagem, Feuerstein afirma que muitos indivíduos considerados rebaixados cognitivamente deveriam ser considerados como “operadores retardados”, e suas habilidades cognitivas poderão ser melhoradas qualitativamente, mesmo na fase mais tardia da adolescência ou na fase adulta. Isto seria possível graças a uma ativa e adequada mediação nos processos de aprendizagem.

c) *Testes:*

Nesse segundo contato com a proposta da tarefa e após a aprendizagem mediada o indivíduo avaliado poderá obter sucesso na proposta apresentada, demonstrando que ocorreu a aprendizagem, mas não como um processo acumulativo de informações e conceitos, e sim como um processo de reconstituição de seus esquemas cognitivos.

Para Feuerstein, os indivíduos que apresentam suas capacidades cognitivas retardadas demonstram, no decorrer do processo de avaliação, dificuldades na elaboração e resposta das tarefas (*input-output*). Isso implicaria

em trabalhar com a aprendizagem mediada (parceiro experiente X parceiro inexperiente) com um conceito global a respeito da inteligência, que deverá ser interpretada qualitativamente.

Sob esse ponto de vista, Feuerstein argumenta que nenhum instrumento de avaliação da inteligência pode deixar de considerar as seguintes variáveis:

- Os processos individuais do pensamento, com base nos processos de "input" do sujeito, ou seja, na forma como o indivíduo organiza e entra em contato com as informações.
- A forma como o indivíduo opera seu pensamento baseando-se nas formações disponíveis, ou seja, seus processos de elaboração.
- Como o indivíduo comunica o resultado dos seus processos mentais, ou seja, a maneira como ele faz uso de suas informações (*out-put*), através de seus comportamentos e habilidades.

Verifica-se que, o modelo de processo de pensamento considerado por Feuerstein, input-elaboração-out-put, além de proporcionar a identificação das dificuldades potenciais dos processos mentais do indivíduo, poderá, também, proporcionar através do procedimento de avaliação, pré-teste-aprendizagem mediada-teste, o desenvolvimento e o exercício das capacidades cognitivas afetadas no sujeito.

Feuerstein ressalta, também, a importância da motivação e das características afetivas do sujeito, como componentes fundamentais para as realizações bem-sucedidas desses procedimentos de avaliação. Tais idéias foram materializadas em seu instrumento de avaliação, denominado "Learning Potencial Assessment Device – LPDA".

Após a aplicação do LPAD, nas suas diversas modalidades, Feuerstein sugere como estratégia pedagógica de trabalho, para se conseguir

proporcionar aos indivíduos considerados “operadores retardados” um enriquecimento de seu potencial cognitivo, a utilização do IE (*Instrumental Enrichment*), ou PEI (Programa de Enriquecimento Cognitivo).

O “Programa de Enriquecimento Cognitivo” é composto por uma série de tarefas que demandam uma média de 200 horas do aluno para completá-las integralmente. Esse instrumento recupera com os indivíduos considerados “operadores retardados” a capacidade de lidarem com questões que problematizam as relações espaciais e temporais, os esquemas comparativos, progressões numéricas, classificação, silogismos e relações familiares e sociais.

Cada etapa desse instrumento (PEI), aplicada geralmente em grupo nas escolas, ou separadamente conforme o caso, apresenta problemas para serem definidos e solucionados em uma dinâmica cooperativa entre os participantes do grupo, através da mediação do professor, levando-os a organizar suas idéias, ao trabalho sistemático planejado e à capacidade de tomar decisões.

Juntando-se aos aspectos acima citados, o papel do professor é de grande relevância no sentido de encorajar esse grupo a utilizar todos os seus repertórios cognitivos na construção da aprendizagem e fornecer subsídios para que avancem em suas generalizações e reestruturem os novos problemas emergentes.

Segundo Feuerstein, a aplicação dos instrumentos LPAD e PEI na educação possibilita ao professor:

- a) Obter o maior número de informações a respeito dos esquemas cognitivos de seus alunos e da forma como se estruturam suas aprendizagens, seja no âmbito escolar, seja no social;

- b) Colocar-se em uma posição de parceiro de descobertas, mediador das dificuldades e progressos do aluno, tendo como objetivo maximizar as capacidades de pensamento do aluno;
- c) Reconhecer que nesses procedimentos não cabe uma visão pessimista e cristalizada a respeito das possibilidades de aprendizagem do portador de deficiência, ou do aluno com dificuldade escolar, uma vez que durante a aplicação do LPAD e PEI, pode-se trabalhar na zona de desenvolvimento potencial do aluno;
- d) Compreender os mecanismos utilizados, pelo aluno para organizar suas formas de pensamento, e como consequência, entrar em contato com os mecanismos compensatórios por eles utilizados;
- e) E por fim, reconhecer que os déficits cognitivos de seus alunos podem dizer respeito muito mais às manifestações secundárias do que às primárias das suas deficiências.

Uma análise deste artigo, sob o ponto de vista das idéias de Vygotsky, poderemos apontar os seguintes pontos convergentes:

- a) Feuerstein tem uma concepção de avaliação qualitativa, posicionando-se criticamente aos testes psicométricos que valorizam apenas os resultados e desconsideram o processo de organização do pensamento do aluno;
- b) Ao utilizar seus instrumentos (LPAD e IE), leva em conta a dinâmica das habilidades cognitivas, afetivas, as influências biológicas, que dizem respeito aos aspectos primários da deficiência, e as interações sociais que dizem respeito aos aspectos secundários da deficiência.

O eminente cientista Vygotsky (1984), que transcendeu sua época, resultando uma fonte inesgotável, donde reitera-se que apesar de muitos dos seus trabalhos terem ficado inconclusos, salienta-se que é precisamente, a sua maior força, porque foi iniciador de estradas do conhecimento, algumas ainda pouco exploradas, é considerável o número de investigação científica, com novos enfoques. Foi o criador da teoria histórico-crítica, do desenvolvimento psíquico do homem, segundo a qual as fontes e o desenvolvimento encontram-se na cultura, historicamente constituída.

Sua teoria é vinculada diretamente com a Educação Especial, quando se utilizam os seus conceitos, sobre o nível de desenvolvimento real, ou seja o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados. Quando determinamos a idade mental de uma criança usando testes, estamos quase sempre tratando do nível de desenvolvimento real.

Quando se demonstrou através das pesquisas de Vygotsky (1962, p. 69) que a capacidade de crianças com iguais níveis de desenvolvimento mental para aprender, sob a orientação de um professor, variava enormemente, tornou-se evidente que aquelas crianças não tinham a mesma idade mental e que o curso subsequente de seu aprendizado seria, obviamente diferente. Essa diferença é o que nós chamamos a *zona de desenvolvimento proximal*. Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

Os conceitos acima descritos e estudados pelos educadores, permitem vislumbrar que são inúmeras as possibilidades cognitivas que podem ser desenvolvidas para o pleno alcance, nos aspectos educacionais e sociais,

principalmente com o auxílio de um mediador e em colaboração dos próprios colegas.

Os trabalhos de Fonseca (1987, p. 11) afirmam que:

O deficiente é uma pessoa com direitos. Existe, sente, pensa e cria. Tem uma limitação corporal ou mental que pode afetar aspectos de comportamento, aspectos estes muitas vezes atípicos, uns fortes e adaptativos, outros fracos e pouco funcionais, que lhe dão um *perfil intra-individual* peculiar. Possui igualmente discrepâncias no desenvolvimento biopsicosocial, ao mesmo tempo que aspira a uma relação de verdade e de autenticidade a não a uma relação de coexistência conformista e irresponsável.

O deficiente pode não ver, mas não tem dificuldades em orientar-se ou em fazer música. Não ouve, mas escreve poesia. Não aprende matérias escolares, mas pode ser excepcional numa atividade profissional ou num desporto.

Falhar o “rendimento normal” não pode ser motivo de estigma. Um espástico moderado pode ter uma vida “normal”. Trabalha, tem interesses sociais e formas de ocupação de tempos livres.

Em nenhuma circunstância se pode privar o deficiente de uma experiência no real, pois todas as experiências servem para aligeirar a predisposição ao isolamento. Cabe aos pais a superação de culpabilidades biológicas e a criação de experiências de vida que garantam a estimulação adequada e a maximização do seu ajustamento social.

Confirma-se que:

Uma das situações mais críticas da vida do deficiente é a *entrada na escola*, isto é, a ruptura entre o envolvimento familiar e o envolvimento social. Daí a importância de a entrada na escola ser prevista o mais cedo possível. Outro período crítico é o da *adolescência*, período no qual os valores sociais e as aspirações se chocam com uma visão da personalidade, de novo abalada e consciencializada pelo Eu do deficiente.

A continuidade das pesquisas de Fonseca (1987, p. 65) designam que:

As sociedades civilizadas não se podem contentar em dar assistência os deficientes, pois assiste-lhes o direito fundamental *de optimizarem e maximizarem os seus potenciais habilitativos e cognitivos*. Se os serviços educacionais e reabilitativos falharem nesta *obrigação social*, cada vez mais se *deficientarão os deficientes*, impedindo-os de

contribuírem ativa e produtivamente para a vida da comunidade onde devem estar inseridos.

As afirmações de Fonseca (1987, p. 69) sobre os testes de inteligência, confirmam que os mesmos redundaram “em predições perfeccionistas imutáveis e estáticas, com frágil reflexo no desenvolvimento do potencial cognitivo das crianças deficientes e na organização e administração da Educação Especial e da Reabilitação”.

Ressalta-se a necessidade de que os testes do Quociente Intelectual (QI) adequem-se à realidade brasileira e que os mesmos não determinem tão somente resultados, tendo como normas as propriedades da constância e infalibilidade, mas que as informações sejam relevantes para os conhecimentos e atendimentos educacionais.

6.1 Memória das Pessoas Afetadas Pela Deficiência Mental

Apesar dos estudos teóricos desenvolvidos nas áreas clínicas e dos educadores em geral, afirmarem que as pessoas afetadas pela deficiência mental apresentam sérias e irreversíveis problemáticas na memória mediata e imediata, e de acordo com estas afirmações, discursadas como um fator interveniente negativo e inviabilizante para os processos de alfabetização, conseqüentemente da leitura e da escrita. (Observar os anexos 10.5).

Entretanto, em estudos anteriores e na prática educativa, a alfabetização de pessoas com necessidades educativas especiais, com atividades desenvolvidas cognitivamente, escutando-se atentamente o que o aluno tem para dizer, principalmente as observações assistemáticas, que posteriormente necessitam tornar-se sistematizadas, inclusive com o auxílio mnemônico de

outros “educandos especiais”, pois a memória do educador também pode apresentar falhas. É possível verificar significativa capacidade de armazenamento e de recuperação das informações nas PADM, principalmente frente aos processos cognitivos que estimulam as questões interrelacionadas à análise e à síntese.

Os estudos de Fialho (2000, p.83), designam que

Os exercícios que nos condicionam a memorizar determinadas regras, não podem ser consideradas de fato, como aprendizagem por descoberta. Se o estudante ousa descobrir uma resposta diferente daquela estabelecida pela cultura em que vive, é punido. O que ocorre, de fato, é um adestramento, ou, em linguagem mais psicológica, condicionamento. Poderíamos brincar, inclusive, com o léxico de ‘amestrar’. Até que ponto o mestre, em vez de educar, não domestica seu aluno, impedindo-o de construir-se em sua plenitude potencial?

O estudioso dos circuitos nervosos Xavier (1998, p. 6), nas pesquisas sobre os mecanismos da memória, designa a memória declarativa como

Aquela que mesmo depois de uma única experiência se é capaz de reter e mais tarde evocar, pois no momento da recepção da informação, a mesma foi considerada imensamente relevante pelo sistema nervoso, significando que toda a fisiologia da pessoa, suas emoções e tensões estavam envolvidas, indicando que aquele momento deveria ser arquivado.

Então, o que ocorre é que quando se cria uma memória, cria-se um circuito nervoso facilitado. O cérebro é constituído de bilhões de células nervosas. Cada uma delas é capaz de responder quimicamente a estimulações, em sua maioria das próprias células do sistema nervoso. Cada célula recebe projeções de, em média, mil a vinte mil células, que por sua vez se projetam em outras mil ou vinte mil. Se isso ocorre com cada uma das bilhões de células, é simples perceber que existe uma verdadeira rede e o

caminho por onde a informação pode trafegar no sistema nervoso varia de forma quase infinita.

Essa associação – continua Xavier (1998, p. 7):

Seria representada por um certo conjunto de circuitos que entra em atividade. Arquivar uma informação significa criar os circuitos, ou seja, de alguma forma o sistema nervoso fortalece o contato entre as células nervosas e isso faz com que aquele caminho a ser percorrido seja facilitado. Assim, todas as vezes que for gerada, uma atividade elétrica ou eletroquímica naquele circuito, eventualmente se terá a lembrança de determinado momento.

Arquivar uma informação depende não apenas do momento, do antes e do depois, mas também das emoções envolvidas. E para que haja o arquivamento definitivo é preciso tempo já que ele se dá em associação com outras informações.

O processo da lembrança ocorre normalmente devido a estímulos do ambiente que, de alguma forma, se assemelham aos do momento da aquisição da informação.

O estímulo de agora é um dos componentes da memória global. Ao receber essa informação, pode-se gerar um padrão de atividade elétrica que aciona este componente e, como ele está interconectado com outros, acessa a memória inteira. Pode ser um cheiro, um som, uma cor. Como somos capazes de formar memória sobre as coisas e o cérebro humano é particularmente especial neste sentido, somos capazes de introduzir, entre os vários estímulos que compõem a memória, componentes positivos ou negativos.

É comum que as informações que recebemos tenham estes traços efetivos em função do momento, da história de vida de cada um, que vão gerar sensações agradáveis ou desagradáveis e que serão associadas às informações a serem arquivadas. Ao ser exposto a estas seqüências, o ser humano vai formando memórias com componentes afetivos associados.

Observa-se na prática que existe uma dicotomia conceitual, necessitando-se de pesquisas mais aprofundadas, aliando-se as afirmações teorizadas com as práticas desenvolvidas junto à “pessoas especiais”, pois é provável que surjam novas conceituações, viabilizando-se a maior ênfase na alfabetização deste segmento educacional.

No ponto de vista de Fialho (2000, p. 284) “as atividades mentais que interferem nessas aprendizagens são, por um lado, as atividades de compreensão, principalmente sob a forma de construção de estruturas conceituais, e por outro lado, as atividades de memorização e inferência”.

Complementando ainda, que:

A aquisição de conhecimentos seja uma função de grande importância para o homem, não existe atividade mental que lhe seja específica. A aquisição resulta de se colocar em prática as diversas atividades cognitivas, das quais, algumas, somente, são mentais. É o subproduto das atividades de compreensão, dos processos de memorização seletiva concernentes aos resultados da ação, das inferências feitas à partir dos elementos memorizados para formar e verificar hipóteses, generalizar resultados, ou reconhecer, após ter resolvido um problema, que este faz parte de uma classe de problema para os quais já existe um procedimento.

Comparando-se com a alfabetização, a idéia do autor acima, pode parecer paradoxal na medida em que a aprendizagem é confundida, em situação escolar, com uma memorização de texto. Veremos que, de fato, a aquisição de conhecimentos pode ser analisada a partir somente das atividades de compreensão, memorização e inferência, reforçando-se que os educadores necessitam desenvolver estas atividades na busca de um quadro cognitivo mais positivo para os seus educandos com necessidades educativas “especiais”.

Apesar de todas as classificações teóricas sobre PADM, na prática e no contato diário com filhos ou alunos “especiais” verifica-se “*insights*”, que é o

instante em que o indivíduo compreende as relações existentes entre todos os fatores de uma situação, estabelecendo entre eles um vínculo solucionador., que demonstram uma capacidade intelectual além da classificada pelos estudiosos da intelectualidade.

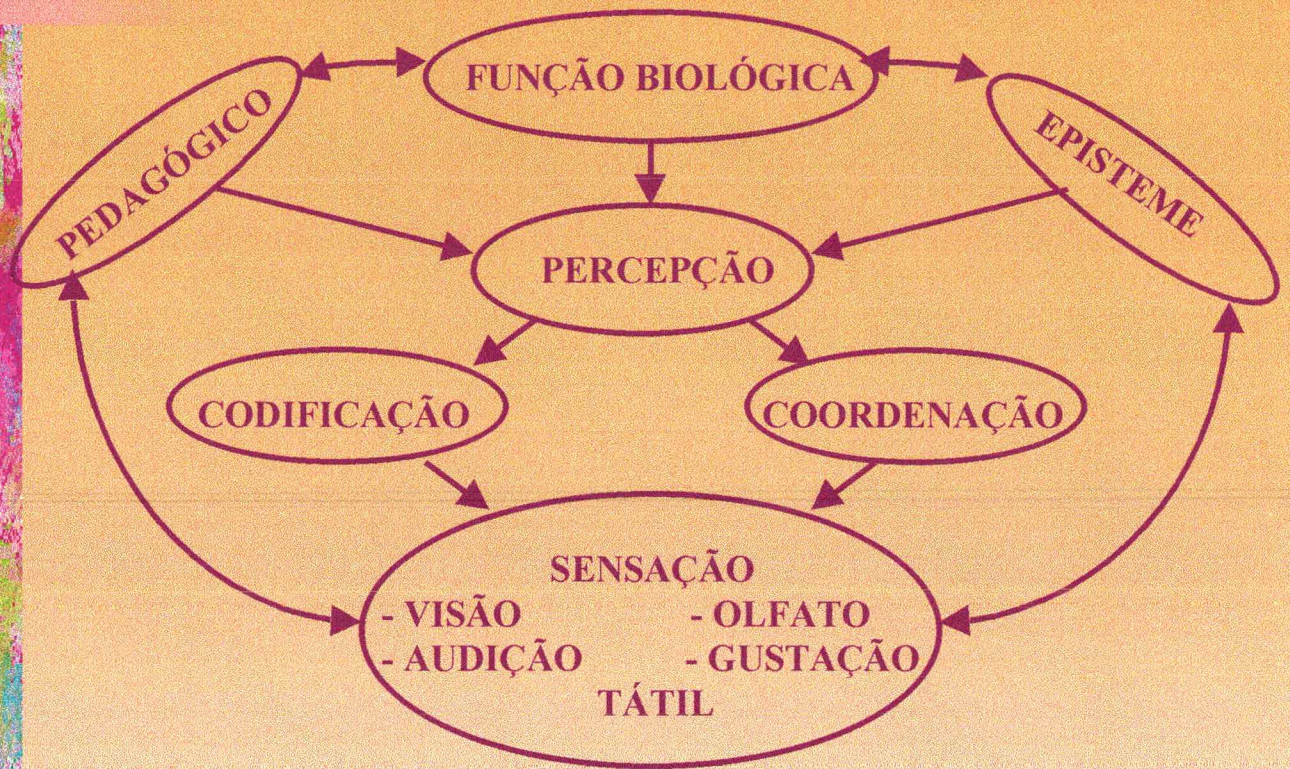
Inclusive quando este alunado apresenta a possibilidade da linguagem expressiva preservada, verifica-se de forma mais enfática os acima citados "*insights*".

Mas no convívio diário, percebe-se que as PADM, recordam-se inúmeras vezes, com riqueza de detalhes, de fatos que aconteceram há muito tempo, e que pelos educadores foram há muito esquecidos.

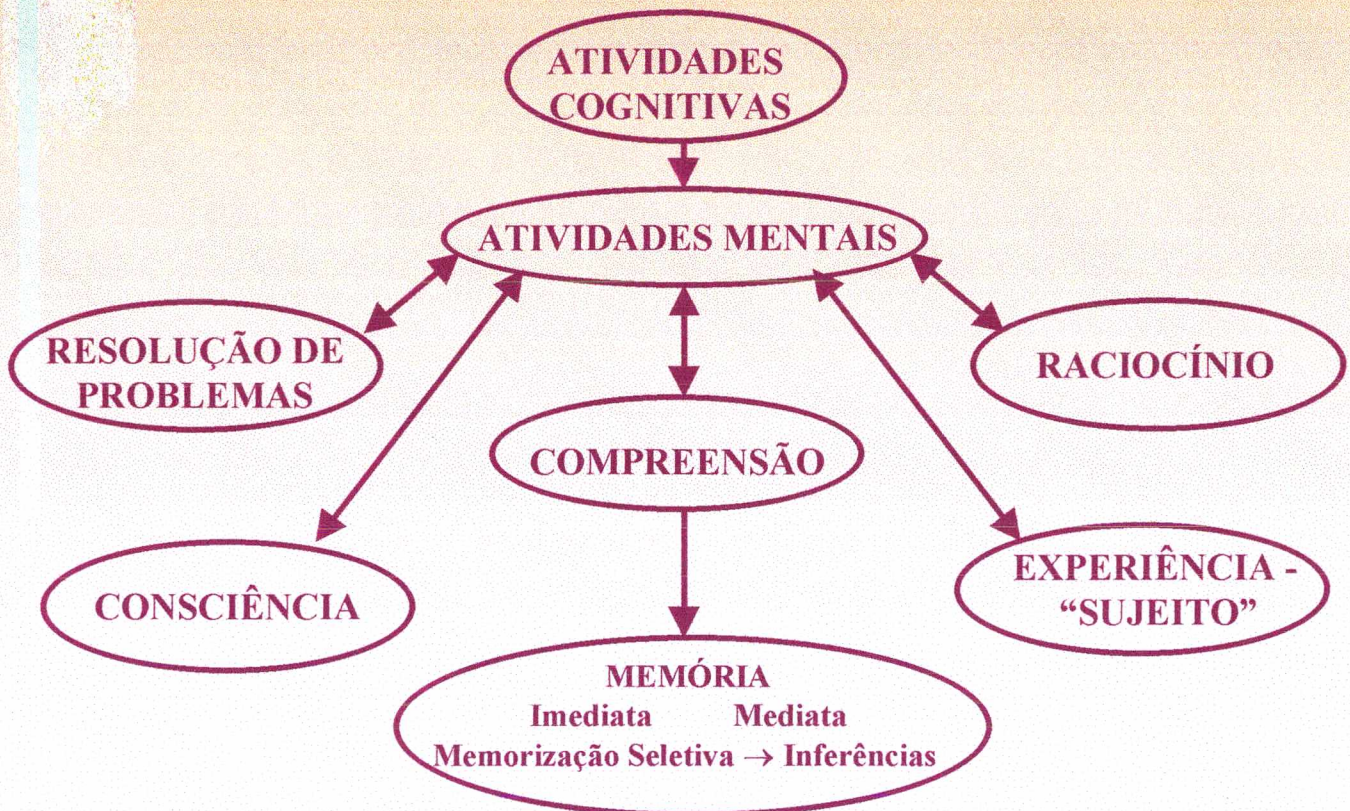
De acordo com Fialho (2000, p.284), "o ponto de vista cognitivista sobre a aprendizagem insiste na importância dos conhecimentos anteriores. Um conhecimento não se constrói a partir do nada, esta construção supõe um conhecimento existente".

Um fator desencadeante de problemáticas mnemônicas em adultos, afetados por DM, que deve ser pesquisado exhaustivamente por especialistas da área da neurologia, psiquiatria e psicologia, através do diagnóstico por exclusão da Doença de Alzheimer, que acomete significativa parcela da população desta pesquisa, após a terceira ou quarta década de vida, exigindo tratamentos onerosos, a longo prazo, gerando na pessoa deficiente mental concomitantemente a patologia da doença mental.

COGNIÇÃO



FIALHO → Sistema → Intracelular → Neurológico → Funcional → Consciência



7 RESULTADOS OBTIDOS, DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES

Martins e Bicudo (1989) explica que, diferentemente da pesquisa quantitativa, a qualitativa busca uma compreensão particular daquilo que estuda; não se preocupa com generalizações, princípios e leis. O foco da sua atenção é centralizado no específico, no peculiar, buscando mais a compreensão do que a explicação dos fenômenos estudados. Esses autores comentam que muitas perguntas são feitas, no meio acadêmico, com relação a essa metodologia. Uma delas é a seguinte: “Como é que o pesquisador pode descobrir as qualidades essenciais a serem estudadas?” Essa é uma questão constantemente formulada àqueles que fazem pesquisa qualitativa. A resposta à mesma não é dada a partir de padrões de procedimentos preestabelecidos como corretos para o desenvolvimento da pesquisa. Mas essa resposta, segundo os autores, depende da intuitividade e da habilidade do pesquisador. Isso porque as técnicas e os recursos por ele usados podem ou não focalizar as características mais significativas do fenômeno; o pesquisador substitui as correlações estatísticas pelas descrições e as conexões causais objetivas pelas interpretações.

Os métodos de investigação incluem entrevistas (estruturadas, semi-estruturadas e abertas), observação (externa ou participante) e análise de material escrito. Cita como exemplos clássicos os estudos antropológicos sobre culturas, os estudos sociológicos de instituições e os estudos psicológicos de comportamentos. Quando se tem como objeto de estudo o próprio homem, a relação de conhecimento se estabelece entre iguais, pois o objeto e o sujeito do conhecimento coincidem. Assim, o critério de cientificidade passa a ser a

intersubjetividade, portanto através de uma relação dialética o conhecimento é constituído pelo sujeito e pelo objeto, de acordo com Aleri (1997), a qual pontua que três são os aspectos que permitem caracterizar uma abordagem qualitativa. O primeiro é de caráter epistemológico, e se relaciona à visão de mundo implícita na pesquisa, isto é, o pesquisador que se propõe a realizar uma pesquisa qualitativa busca uma compreensão subjetiva da experiência humana. O segundo aspecto se relaciona ao tipo de dado que se objetiva coletar, isto é, dados ricos em descrições de pessoas, situações, acontecimentos, vivências. E o terceiro, relaciona-se ao método de análise, que na pesquisa qualitativa busca compreensão e significado e não evidências.

De acordo com o exposto acima, esta pesquisa qualitativa procurou compreender os fenômenos relacionados à alfabetização, nos aspectos teóricos e práticos pedagógicos, através dos estudos desenvolvidos com os educandos afetados por deficiência mental, portanto inclusos em classe especial, de escolas do sistema regular de ensino; situadas na periferia da cidade de Curitiba; a análise destes fenômenos permitiu a visualização das potencialidades e das dificuldades, apresentadas por esta significativa parcela do segmento populacional e educacional, participante dos estabelecimentos escolares pertencentes ao Sistema Municipal de Ensino.

Esta pesquisa foi estruturada no sentido de procurar estabelecer os fatores positivos e negativos intervenientes na aprendizagem de alfabetização de pessoas afetadas pela deficiência mental, fatores estes, elencados na discussão dos resultados desse estudo, baseando-se na análise da bibliografia consultada e na prática diária em sala de aula, através da construção do conhecimento, assistemático e sistemático, na realidade presente nas vivências do alunado, passíveis de verificação nas variadas figuras demonstrativas do trabalho pedagógico, reafirmando as possibilidades dos

processos cognitivos de leitura e escrita. Baseou-se ainda, nas afirmações dos entrevistados e nos dados quantitativos disponibilizados pela Gerência de Estudos e Informações Educacionais, da Secretaria Municipal da Educação, da Prefeitura Municipal de Curitiba.

Ressalta-se que o presente trabalho é de alcance limitado, que se vale os recursos locais, a fim de poder, com base em dados científicos e na prática educativa, justificar a continuidade das pesquisas na área da alfabetização de PADM, e obter sugestões para a elaboração de métodos adequados para estes educandos, independentemente da faixa etária e das influências bio-psico-sociais e ambientais, que podem vir a ser consideradas fatores impeditivos para o aprendizado dos sujeitos da pesquisa.

7.1 A Entrevista - Considerações Gerais

Mais do que em outros instrumentos de pesquisa que, em geral, estabelecem uma relação hierárquica entre o pesquisador e o pesquisado, na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde (Lüdke e André, 1986). Para essas autoras, a grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos.

De acordo com as autoras, como a entrevista se realiza a cada vez de maneira exclusiva, seja com indivíduos ou com grupos, permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam eficaz na obtenção das informações desejadas. Enquanto outros instrumentos têm seu destino selado

no momento em que saem das mãos do pesquisador que os elaborou, a entrevista ganha vida ao se iniciar o diálogo entre o entrevistador e o entrevistado.

Conforme Lüdke e André (1986), há uma série de exigências e de cuidados requeridos por qualquer tipo de entrevista. Em primeiro lugar, um respeito muito grande pelo entrevistado. Esse respeito envolve desde um local e horário marcados e cumpridos de acordo com sua conveniência até a perfeita garantia do sigilo e anonimato em relação ao informante, se for o caso.

Igualmente respeitado deve ser o universo próprio de quem fornece as informações, as opiniões, as impressões, enfim, o material em que a pesquisa está interessada. Ao lado do respeito pela cultura e pelos valores do entrevistado, o entrevistador tem que desenvolver uma grande capacidade de ouvir atentamente e de estimular o fluxo natural de informações por parte do entrevistado. Essa estimulação não deve, entretanto, forçar o rumo das respostas para determinada direção. Deve apenas garantir um clima de confiança, para que o informante se sinta à vontade para se expressar livremente.

A entrevista supõe uma conversação continuada entre participante e pesquisador; o tema ou o acontecimento sobre que versa, foi escolhido pelo pesquisador e por último, por ser conveniente ao seu trabalho. O pesquisador, dirige, pois, a entrevista; esta pode seguir um roteiro previamente estabelecido, ou operar aparentemente sem roteiro, porém, na verdade, ela se desenvolve conforme uma sistematização de assuntos em que o pesquisador está interessado. A captação dos dados decorre de sua maior ou menor habilidade em orientar o informante para discorrer sobre o tema; é este que conhece o acontecimento, suas circunstâncias, as condições atuais ou históricas, ou por tê-lo vivido ou por deter a respeito informações preciosas. (QUEIROZ, 1988).

Existem três tipos de entrevista: a entrevista estruturada, ou fechada, a semi-estruturada e a entrevista livre ou aberta.

7.2 A Entrevista Semi-Estruturada

Entrevista semi-estruturada, em geral, é aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. O entrevistado, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa. É útil enfatizar que essas perguntas fundamentais que constituem, em parte, a entrevista semi-estruturada, são resultado não somente da teoria que alimenta a ação do investigador mas, também, de toda a informação que ele já recolheu sobre o fenômeno que interessa.

Na entrevista semi-estruturada, Lüdke e André (1986) propõem que se tenha o cuidado de manter a “atenção flutuante”. O entrevistador precisa estar atento não apenas (e não rigidamente, sobretudo) ao roteiro pré-estabelecido e às respostas verbais que vai obtendo ao longo da interação. Há toda uma gama de gestos, expressões, entonações, sinais não verbais, hesitações, alterações de ritmo, enfim, toda uma comunicação não verbal cuja captação é muito importante para a compreensão e a validação do que foi efetivamente dito. Não é possível aceitar plena e simplesmente o discurso verbalizado como expressão da verdade ou mesmo do que pensa ou sente o entrevistado. É necessário analisar e interpretar esse discurso à luz de toda aquela linguagem

mais geral e depois confrontá-lo com outras informações da pesquisa e dados sobre o informante.

Triviños (1987) destaca que o começo da entrevista está geralmente marcado por incertezas. O pesquisador não sabe se alcançará os propósitos levantados em seu estudo, com as respostas do entrevistado. O entrevistado, por sua vez, não tem ainda clareza sobre o tópico a ser desenvolvido e nem uma relação de confiança com o pesquisador.

As questões devem ser apresentadas com a finalidade de aproximar o entrevistado da problemática em questão. No caso de o objetivo que se pretendeu alcançar não ser atingido, o entrevistador deve elaborar nova questão, que permitirá aproximá-lo do alvo proposto. Portanto, neste roteiro, o pesquisador utiliza-se das questões como um guia orientador para atingir os objetivos propostos para cada pergunta.

As perguntas podem tanto ser modificadas como acrescidas de outras, dependendo do rumo das respostas do entrevistado.

As entrevistas utilizadas nesta pesquisa são consideradas semi-estruturadas, pois intermediam entre as estruturadas com roteiro prévio de perguntas a partir dos objetivos do estudo, com um número limitado de categorias de respostas e a inestruturadas, ou livres, que não requerem um roteiro prévio de perguntas, portanto, as entrevistas deste estudo foram construídas com um roteiro preliminar de perguntas, apoiadas em teorias, hipóteses e práticas com as possibilidades de acréscimo de novas indagações que fizessem parte do universo pessoal ou profissional do entrevistado, que necessariamente tivesse contato direto ou indireto com pessoas afetadas pela Deficiência Mental.

As entrevistas foram realizadas com 40 pessoas, das quais foram selecionadas 15 entrevistas que relatam mais fidedignamente os parâmetros

peçoais, educacionais, profissionais e sociais, visualizados pelos entrevistados, participantes da pesquisa.

Procurou-se estabelecer em todas as entrevistas, um bom contato para garantir o pleno êxito, sem manifestações de dúvidas ou de ansiedades, tanto por parte do entrevistador como do entrevistado.

Algumas entrevistas foram gravadas mas houve problemas técnicos na transposição das respostas para o texto, optou-se então, para as anotações imediatas, inclusive resumindo-se as afirmações do entrevistado, permitindo clarificar algum aspecto que pudesse estar obscuro, buscou-se que o término das mesmas fosse de forma cordial e se necessário, a disponibilização das mesmas para corroboração das afirmações dos entrevistados.

Entrevistas: As entrevistas utilizadas para esta pesquisa são consideradas semi-estruturadas e foram elaboradas de forma diferenciada de acordo com os objetivos da pesquisa e as pessoas envolvidas, familiares de pessoas afetadas por Deficiência Mental, profissionais da educação ou os participantes das equipes multidisciplinares que atendem pessoas com necessidades especiais.

As mesmas foram desenvolvidas a partir de dois questionários construídos com indagações relevantes à pesquisa e com a possibilidade de adaptações conforme a realidade pessoal e à área de atuação profissional do entrevistado.

As respostas foram fornecidas oralmente, em contato direto entre o entrevistador e o entrevistado.

Os critérios da análise das entrevistas, foram a utilização de segmentos de partes do texto das entrevistas dos variados profissionais entrevistados, que tivessem correlação com o assunto pesquisado naquele capítulo.

Os segmentos dos textos das entrevistas, que foram abordados nos capítulos, tiveram como critérios, principalmente as correlações das afirmações das famílias ou da variabilidade profissional, com o assunto pesquisado.

7.3 Resultados da Pesquisa Documental

A tabela 3, contempla o total de salas utilizadas da RME, as turmas, os alunos e vagas, incluindo Escolas Especiais, que são 2, e Educação de Jovens e Adultos Fase I e II. Porém do total de alunos não são computados alunos que freqüentam Salas de Recursos, por já estarem incluídos em turmas regulares.

Tabela 3: Total de salas, turmas, alunos e vagas na Rede Municipal de Ensino de Curitiba – dezembro/2000

Geral da Rede			
SALAS	T	A	V
1625	3389	94975	6679

FONTE: Prefeitura Municipal de Curitiba. Secretaria Municipal da Educação. Gerência de Estudos e Informações Educacionais.

NOTAS: T = turmas
A = alunos
V = vagas

Na tabela 4, estão relacionados os totais de Turmas, Alunos e Vagas do Ensino e Ciclos, sendo que estes alunos freqüentam Ciclo I engloba Etapa Inicial, 1ª Etapa e 2ª Etapa e o Ciclo II engloba e 1ª e 2ª Etapas.

Tabela 4: Total de turmas alunos e vagas do ensino em ciclos – dezembro/2000

Turno	CICLO I									CICLO II						TOTAL		
	ETAPA INICIAL			1ª ETAPA			2ª ETAPA			1ª ETAPA			2ª ETAPA					
	T	A	V	T	A	V	T	A	V	T	A	V	T	A	V	T	A	V
Total	305	8627	499	606	17235	944	619	17583	1103	376	11688	1378	332	10724	882	2238	65857	4806

FONTE: Prefeitura Municipal de Curitiba. Secretaria Municipal da Educação. Gerência de Estudos e Informações Educacionais.

NOTAS: T = turmas
A = alunos
V = vagas

Na tabela 5, estão relacionados os totais de Turmas, Alunos e Vagas do Ensino Seriado, contendo Pré a 4ª série, Classe Especial e Aceleração.

Tabela 5: Total de turmas, alunos e vagas do ensino em seriado até a 4ª série – dezembro / 2000

Turno	CLASSE ESPECIAL			ACELERAÇÃO			PRÉ			1ª SÉRIE			2ª SÉRIE			3ª SÉRIE			4ª SÉRIE			TOTAL		
	T	A	V	T	A	V	T	A	V	T	A	V	T	A	V	T	A	V	T	A	V	T	A	V
Total	72	647	104	75	1680	191	10	277	24	19	508	37	38	1203	90	158	5126	373	149	4895	303	521	14336	1122

FONTE: Prefeitura Municipal de Curitiba. Secretaria Municipal da Educação. Gerência de Estudos e Informações Educacionais.

NOTAS: T = turmas
A = alunos
V = vagas

Na tabela 6, estão relacionados o total de Turmas, Alunos e Vagas do Ensino Seriado, englobando 5ª a 8ª séries.

Tabela 6: Ensino em seriado de 5ª a 8ª série – dezembro / 2000

ACELERAÇÃO			5ª SÉRIE			6ª SÉRIE			7ª SÉRIE			8ª SÉRIE			TOTAL		
T	A	V	T	A	V	T	A	V	T	A	V	T	A	V	T	A	V
2	52	8	75	2537	111	65	2096	150	56	1750	155	48	1498	162	246	7933	586

FONTE: Prefeitura Municipal de Curitiba. Secretaria Municipal da Educação. Gerência de Estudos e Informações Educacionais.

NOTAS: T = turmas
A = alunos
V = vagas

Na Tabela 7 informam-se os dados da Educação de Jovens e Adultos Fase I, sobre turmas, alunos matriculados e alunos freqüentando.

Tabela 7: Educação de jovens e adultos – dezembro/2000 – EJA – Fase I

EJA - FASE I											
1º PERÍODO			2º PERÍODO			MULTISSERIADA			TOTAL		
T	MATR.	FREQ.	T	MATR.	FREQ.	T	MATR.	FREQ.	T	MATR.	FREQ.
127	3855	2509	111	3063	2081	19	640	461	257	7558	5051

FONTE: Prefeitura Municipal de Curitiba. Secretaria Municipal da Educação. Gerência de Estudos e Informações Educacionais.

NOTAS: T = turmas

MATR. = matriculados

FREQ. = freqüência

Na Tabela 8 informam-se os dados da Educação de Jovens e Adultos Fase II, sobre quantas turmas, alunos e vagas existem na Rede Municipal de Ensino que freqüentam esta modalidade de ensino.

Tabela 8: Educação de jovens e adultos – dezembro/2000 – EJA – Fase II

EJA - FASE II														
3º PERÍODO			4º PERÍODO			5º PERÍODO			6º PERÍODO			TOTAL		
T	A	V	T	A	V	T	A	V	T	A	V	T	A	V
7	261	5	10	321	31	10	344	39	15	511	19	42	1437	94

FONTE: Prefeitura Municipal de Curitiba. Secretaria Municipal da Educação. Gerência de Estudos e Informações Educacionais.

NOTAS: T = turmas

A = alunos

V = vagas

Na Tabela 9 estão incluídas as turmas e alunos das Salas de Recursos, porém deve-se ressaltar que os alunos aqui computados já estão inseridos no Geral da Rede, por já freqüentarem o Sistema Regular de Ensino, portanto não devem ser considerados novamente no cômputo geral.

Tabela 9: Salas de recursos – dezembro / 2000

RECURSOS	
T	A
25	579

FONTE: Prefeitura Municipal de Curitiba. Secretaria Municipal da Educação. Gerência de Estudos e Informações Educacionais.

NOTAS: T = turmas
A = alunos
V = vagas

Na Tabela 10 estão incluídas as turmas, alunos e vagas das Classes Especiais, existente na RME.

Tabela 10: Turmas, alunos e vagas da classe especial– dezembro / 2000

CLASSE ESPECIAL		
T	A	V
72	647	104

FONTE: Prefeitura Municipal de Curitiba. Secretaria Municipal da Educação. Gerência de Estudos e Informações Educacionais.

NOTAS: T = turmas
A = alunos
V = vagas

Na Tabela 11 estão incluídas as turmas, alunos e vagas do Ensino Especializado, existente na RME.

Tabela 11: Turmas, alunos e vagas do ensino especializado– dezembro / 2000

Ensino Especializado		
T	A	V
60	361	71

FONTE: Prefeitura Municipal de Curitiba. Secretaria Municipal da Educação. Gerência de Estudos e Informações Educacionais.

NOTAS: T = turmas
A = alunos
V = vagas

Na Tabela 12 estão incluídas as turmas, alunos e vagas somente pertencentes à Escola Municipal Especializada Ali Bark.

Tabela 12: Turmas, alunos e vagas da Esc. Mun. Esp. Ali Bark– dezembro/ 2000

ESTIMULAÇÃO ESSENCIAL E PRÉ- ESCOLAR			ENSINO ESPECIALIZADO ESCOLAR			INICIAÇÃO AO TRABALHO			OFICINA PEDAGÓGICA			TOTAL		
T	A	V	T	A	V	T	A	V	T	A	V	T	A	V
0	0	0	16	86	12	0	0	0	4	25	0	20	111	12

FONTE: Prefeitura Municipal de Curitiba. Secretaria Municipal da Educação. Gerência de Estudos e Informações Educacionais.

NOTAS: T = turmas
A = alunos
V = vagas

Na Tabela 13 estão incluídas as turmas, alunos e vagas somente pertencentes à Escola Municipal Especializada Helena W. Antipoff.

Tabela 13: Turmas, alunos e vagas da Esc. Mun. Esp. Helena W. Antipoff – dezembro/ 2000

REEDUCAÇÃO VISUAL			ESTIMULAÇÃO ESSENCIAL			PRÉ- ESCOLAR			ESCOLAR			EDUCAÇÃO BÁSICA PARA O TRABALHO			TOTAL		
T	A	V	T	A	V	T	A	V	T	A	V	T	A	V	T	A	V
0	8	0	0	28	7	8	37	3	18	96	4	14	89	45	40	250	59

FONTE: Prefeitura Municipal de Curitiba. Secretaria Municipal da Educação. Gerência de Estudos e Informações Educacionais.

NOTAS: T = turmas
A = alunos
V = vagas

7.4 Discussão dos Resultados

São os seguintes os fatores positivos intervenientes na aprendizagem da alfabetização de pessoas afetadas pela deficiência mental:

- a) Alfabetizar com qualquer tipo de letramento (caixa alta, script ou manuscrita) dependendo dos fatores perceptivos, cognitivos e da maturação do sistema nervoso central, e com relevância do desenvolvimento da psicomotricidade fina.
- b) Devolver o padrão correto na linguagem oral;

- c) Escutar com atenção o discurso oral da pessoa afetada pela deficiência mental;
- d) Solicitar sempre que necessário, a repetição das palavras ditas, com mais calma e fazer uma inspiração antes de recomeçar a falar. Quando a pessoa já interiorizou esta técnica não é necessário que o educador repita-a, só com um sinal pré-combinado pode-se resgatar o controle inspiratório e a oralidade mais clara. (Verificar os anexos 10.6).
- e) Intermediar através de situações dedutivas o julgamento sobre o mundo;
- f) Participar efetivamente no processo da leitura e da escrita, a macro e a micro célula familiar, procurando ensinar e aprender dentro das suas possibilidades;
- g) Tornar o meio ambiente doméstico escolar propício para a alfabetização;
- h) Estimular as percepções, os processos cognitivos, a memória e os processos de ensino-aprendizagem relacionados à alfabetização;
- i) Incentivar na variabilidade das vivências de lazer, desportos, turismo, festas, saúde, as possibilidades da aprendizagem na alfabetização;
- j) Garantir que o ambiente profissional nas Escolas Especiais, Classes Especiais, Oficinas Protegidas, no Trabalho Protegido ou Inclusivo, proporcione os estímulos necessários para os processos de leitura e escrita;
- k) Proporcionar os processos mentais de observação, associação, generalização, comparação, imaginação criadora, análise síntese, visando alcançar resultados mais positivos.

São os seguintes os fatores negativos intervenientes na aprendizagem da alfabetização de pessoas afetadas pela deficiência mental:

- a) A não aceitação da pessoa afetada pela deficiência mental na micro e macro célula familiar;
- b) A falta de compreensão familiar, escolar, profissional, social, de que a pessoa afetada pela deficiência mental tem potencialidades e limites, em várias áreas da sua vida, como qualquer outro ser humano;
- c) A indução no discurso familiar, escolar, profissional, social, de que a pessoa afetada pela deficiência mental “não consegue fazer”, “não tem possibilidades de compreender”, “não alcança esta compreensão”, “são ensinados, mas esquecem tudo”, “é muito difícil ensinar alguma coisa para eles”, “coitadinhos”, “não adianta ensinar-lhes, pois não aprendem”, e de formas verbais mais agressivas: “são retardados”, “são mongos”, “são burros” ou até mesmo articulando com o desconhecimento sobre o assunto “são loucos”, “são doentes”;
- d) Em inúmeros casos os pais, os profissionais, a sociedade em geral não demonstram interesse em buscar os conhecimentos empíricos e científicos, que a mídia proporciona todos os dias, inclusive omitindo-se na busca de comunicação mais abrangente e econômica de grande alcance, que é o rádio, que informa, comunica e educa grande parte da população brasileira;
- e) A família, a escola e a sociedade mantêm uma relação de dependência mútua, quando existem possibilidades de minimizar esta simbiose, onde, em inúmeras situações, o processo de dependência está relacionado mais à própria família, à escola e à sociedade, do que à pessoa afetada pela deficiência mental;

- f) Não proporcionar à pessoa afetada pela deficiência mental o contato direto e indireto, com material letrado, com a hipermídia, se houver possibilidades, ou de formas mais acessíveis como jornais, rótulos, cartazes, revistas, etc.; (Observar os anexos 10.4)
- g) Considerar erroneamente que pessoas afetadas pela deficiência mental não têm capacidade de aprendizagem, através da percepção e da cognição, dos processos de leitura e escrita;
- h) Ponderar somente sobre a existência de materiais onerosos, de difícil acesso, ou construção para o processo de alfabetização;
- i) Julgar-se proprietário do saber acumulado em cursos, conferências, palestras, pesquisas e leituras, e, principalmente na prática cotidiana na relação educador(a) e aluno(a) afetado por deficiência mental;
- j) Apegar-se a idéias erroneamente pré-concebidas ou inconclusivas sobre fatores considerados limitantes na alfabetização, tais como: idade cronológica ou mental, quociente mental, níveis de percepção, cognição, compreensão, classes econômicas e sociais, de serem advindos de famílias não letradas ou analfabetas, que quando afetadas pela deficiência mental e, por distúrbios comportamentais concomitantemente, consideram-se que não têm possibilidades de aprender a ler e a escrever.

7.5 Considerações

Considerando-se o estudo bibliográfico efetuado, infere-se que as tendências atuais sobre os conhecimentos relativos à PADM, baseiam-se com maior ênfase nas potencialidades desses indivíduos do que nas suas

dificuldades, associando-se ao modelo “educacional” que visa o desenvolvimento holístico como co-participante na busca das soluções para as necessidades educativas do “sujeito”, em detrimento do modelo “clínico” que baseava-se no diagnóstico e no prognóstico, vislumbrando “o sujeito” como paciente.

Foi possível verificar que os atendimentos multidisciplinares, nas diferentes áreas de estudos, através de um enriquecimento adequado em um ambiente estimulador; desde o nascimento, abrangendo a intervenção precoce, posteriormente a escolaridade, a adolescência e a vida adulta, complementando-se com a conscientização e o apoio familiar, os fatores positivos intervenientes na aprendizagem, podem representar favoravelmente para o progresso humano, como compensação sobre os efeitos intervenientes negativos que podem alterar as possibilidades no desenvolvimento deste “sujeito”.

Baseando-se no exposto e nas observações assistemáticas e sistemáticas, realizadas junto à situação particularmente vivenciada pela autora deste trabalho, junto ao seu filho, afetado pela Síndrome de Down, que obteve as possibilidades dos atendimentos multidisciplinares precocemente e participa até o presente momento, nas estimulações necessárias para o seu caso. Incluem-se também as pesquisas e as práticas educacionais realizadas junto aos alunos afetados por deficiência mental, da Classe Especial, principalmente da Escola Municipal Maria do Carmo Martins na C.I.C. de Curitiba, que contribuíram com a construção pedagógica dos seus materiais de estudos, na área da alfabetização.

Confirmou-se a potencialidade de novos trabalhos de pesquisa, na variabilidade das áreas envolvidas, com os estudos sobre a Deficiência Mental, concernentes às respostas das famílias da PADM e dos diversos profissionais,

embasados cientificamente, que cooperaram com a realização das entrevistas, na busca incessante e no reconhecimento de que podem intervir satisfatoriamente na vida desses indivíduos.

Esclarece-se também, que os dados referentes à pesquisa documental, da Prefeitura Municipal de Curitiba, na Secretaria Municipal de Educação, através das informações disponibilizadas pela Gerência de estudos e Informações Educacionais, confirmam que esta rede de Ensino, na abrangência dos seus múltiplos programas (dados de dezembro, 2000) têm-se preocupado em procurar absorver a demanda populacional, egressa de outros municípios brasileiros, que buscam uma melhor qualidade de vida, principalmente nas áreas da Saúde e da Educação. A pesquisa documental demonstrou que a Rede Municipal de Ensino, da Cidade de Curitiba, tem 94.975 alunos, 3.389 turmas, 1.625 salas de aula, 6.679 vagas (dados de dezembro, 2000).

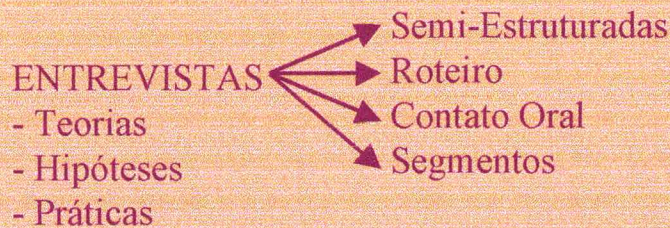
Informando-se que na área da Educação Especial, tem 60 turmas no Ensino Especializado, 361 alunos e 71 vagas, ainda as Classes Especiais são em número de 72, com 647 alunos e 104 vagas, além das Classes de Recursos com 25 turmas com 579 alunos, e a Escola Municipal Especializada Ali Bark, que oferece programas desde a Estimulação Essencial e Pré-Escolar, Ensino Especializado Escolar, Iniciação ao Trabalho e Oficina Pedagógica.

Determinando-se os dados referentes à Educação Especial, cita-se a Escola Municipal Especializada Helena W. Antipoff, que oferece os programas desde Reeducação Visual, Estimulação Essencial, Pré-Escolar, Escolar, Educação Básica para o Trabalho (Verificar dados na Pesquisa Documental, dezembro de 2000).

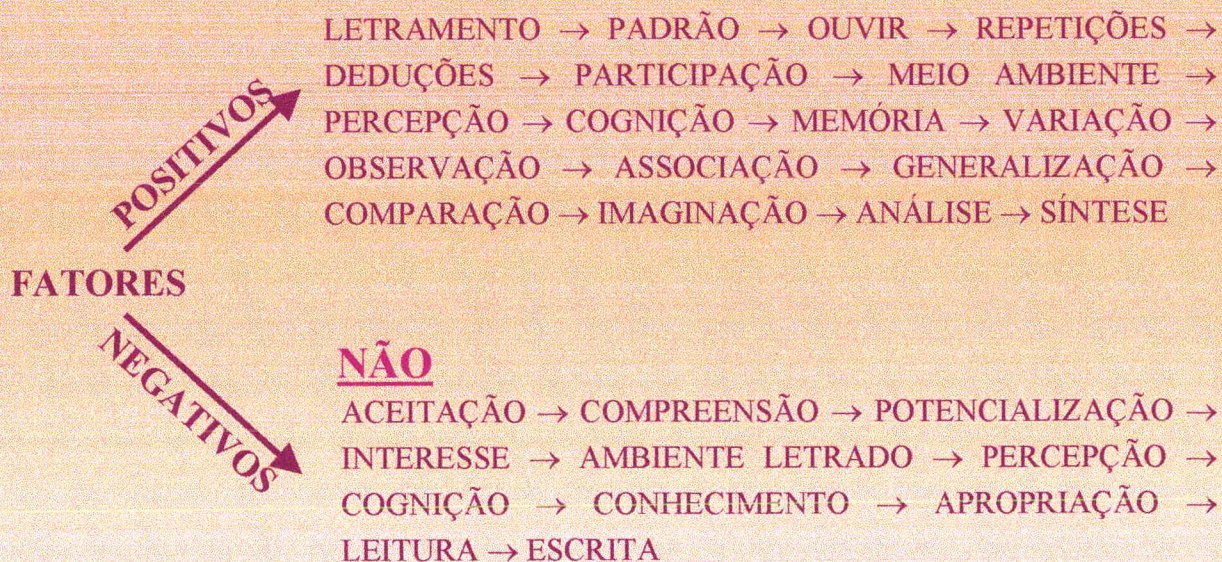
Em suma, o atual estudo permite ir mais adiante na especificação dos fatores intervenientes positivos e negativos, na aprendizagem da alfabetização

das pessoas afetadas pela deficiência mental. Afirmando-se, desta forma, que o destaque dos fatores intervenientes positivos na atuação pedagógica junto às PADM, pode vir a minimizar as problemáticas decorrentes dos fatores intervenientes negativos, na população estudada nesta pesquisa.

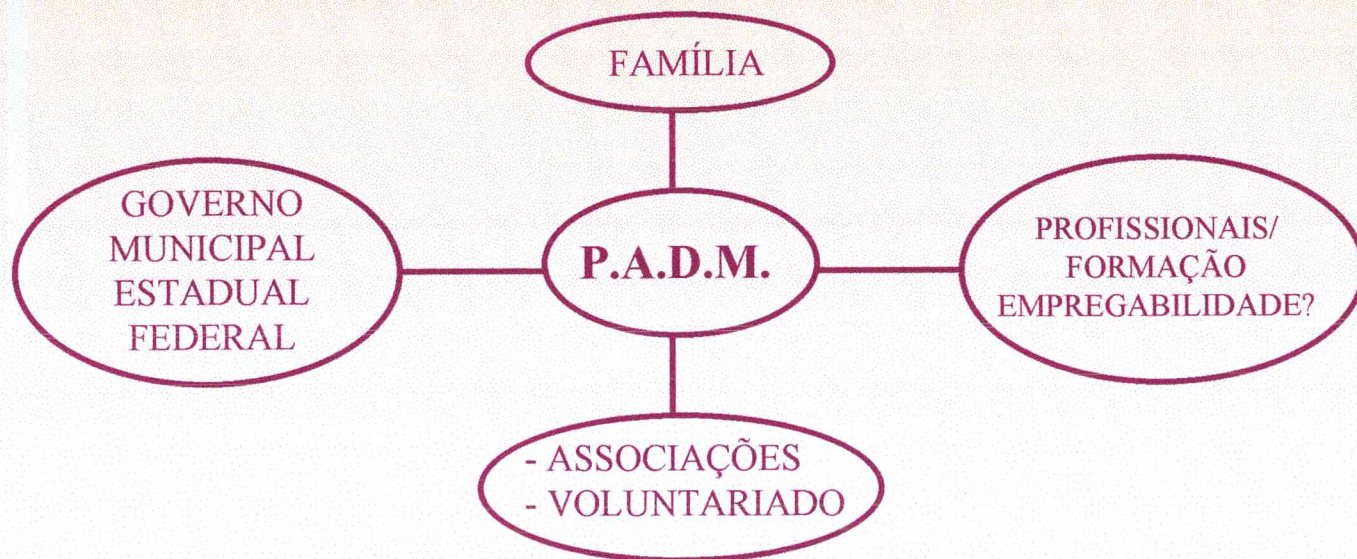
RESULTADOS OBTIDOS DISCUSSÃO



DISCUSSÃO DOS RESULTADOS



CONCLUSÕES



8 CONCLUSÕES E SUGESTÕES PARA FUTUROS TRABALHOS

Considera-se relevante que a abordagem dos aspectos teóricos e práticos relacionados à Educação Especial necessitam ser debatidos e aprofundados, conjuntamente com as pessoas afetadas pela DM, com suas famílias, com as Associações em Níveis Nacional e Internacional, além das participações efetivas dos Sistemas Públicos e Privados de Ensino, concomitantemente com a educação Regular e Especial, no contexto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394/96 ora vigente no país.

Esta abordagem complementa o que comprovamos em estudos e trabalhos práticos anteriores afirmando-se que em relação ao posicionamento das famílias é necessário ressaltar que somente alguns pais participam efetivamente, das necessidades educativas especiais de seus filhos, pois a grande maioria deixa a cargo dos educadores, das mais variadas áreas, as responsabilidades, principalmente da educação básica e, concomitantemente os reforços diários de aprendizagem formal, que os filhos afetados por DM tanto necessitam, desassumindo a paternidade e maternidade responsável, lembrando ainda que nosso país detém um dos maiores índices de mães que se encontram sozinhas na educação e formação destes filhos “especiais”, em torno de 80 por cento da população acima citada.

As famílias necessitam compreender que os nossos governos nos níveis Federal, Estadual e Municipal, ainda investem insuficientemente em Educação, entendendo por Educação os aspectos de informação e formação humana, fatores indispensáveis, para que os filhos sejam atendidos por profissionais educadores, que detenham os conhecimentos precisos e atualizados, as

Espera-se que este profissional qualificado, para atuar na área da Educação Especial, seja reconhecido em seu valor como educador especializado correspondendo-lhe salário compatível com a sua formação, possibilitando-lhe acesso profissional na atuação junto aos alunos “especiais”, nas diversas modalidades de ensino.

Belli (1997) em artigo citado sobre a Pedagogia: do Analogismo a Prática, afirma que o pedagogo é hoje não apenas aquele que faz um curso superior de educação, mas aquele do qual trata da Ciência da Educação.

Fragmentada em muitos aspectos a educação busca seu referencial. É neste contexto que se permite visualizar a formação dos educadores. A formação em Pedagogia não diz respeito só ao especialista mas também aos outros profissionais da educação, como os professores. Em sua essência a Educação é uma ciência relacionada ao homem nos seus diversos segmentos sociais.

Ser pedagogo é estar atento às mudanças existentes nos diversos campos do conhecimento e elaborar esse conhecimento de forma significativa, contextualizando sua prática. Os especialistas em Educação Especial e os Educadores – Pedagogos – são os promotores da qualidade da Educação que está intimamente relacionada com o desempenho humano. O fato é que o Homem necessita passar pela Escola para poder de forma mais articulada responder ao seu papel dentro da sociedade. Os pedagogos são então o alicerce das estruturas educacionais, uma vez que respondem pelas mudanças que ocorrem em seu interior.

É necessário ser claro que o Pedagogo não é um “trabalhador da educação” e sim um “profissional da educação”.

Profissional este, que atua como mediador, educador e instrutor, permeando em todos os segmentos da Educação Nacional.

Seu papel de articulador vai além dos parâmetros educacionais. Envolvem todos os seus pares nos diversos campos, econômico, social, político, entre outros, das quais direta ou indiretamente a escola participa.

Pedagogo é, assim, hoje, não somente mais um educador, e sim um cientista educacional em constante processo de mudança para melhor compreender seu objeto de estudo: “O homem e seu papel nas diversas estruturas sociais”.

Evidencia-se o rebaixamento da auto-estima dos professores, desde os rótulos pejorativos utilizados no Brasil, por exemplo a designação, “professorinha”, constantemente veiculada na mídia, áudio e principalmente televisiva, o que não ocorre com as terminologias na palavra escrita ou oral, por exemplo com o “medicozinho”, o “advogadozinho”, o “bancariozinho”, o “empresariozinho” todos são relatados com a designação na linguagem de padrão normal.

Outra questão perversa relacionada aos educadores brasileiros, é a excessiva carga horária – de até 3 turnos diários de trabalho – que se sentem obrigados a cumprir devido ao neoliberalismo e a globalização aliada a precária situação econômica vigente no Brasil.

Com o sistema de Educação Inclusiva, orientado pela Carta de Salamanca e garantido legalmente pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) tem gerado angustiantes tensões emocionais e até mesmo atitudes estressantes, nos profissionais da Educação Especial no Paraná e no Brasil. (Complementar informações nos anexos 10.8 e 10.9).

Considera-se que se abrem novas oportunidades de empregabilidade para este contingente humano – profissionais da Educação Especial - detentor de significativos saberes, que comparativamente são desconhecidos pelos profissionais dos sistemas de educação regular.

Os profissionais da Educação Especial, são necessários para dar suporte aos atendimentos clínicos e pedagógicos, nos berçários, nas creches, nos jardins de infância, nos pré-escolares, e escolas do Ensino Fundamental Público e Privado, que cada vez mais, frente a demanda da inclusão tem ofertado ou concordado em disponibilizar vagas para pessoas com necessidades educativas especiais. Os atendimentos clínicos com as equipes multidisciplinares necessitam dos conhecimentos do profissional da Educação Especial, como exemplo há duas décadas passadas o neuropediatra Guerchon (1980), ao retornar da Europa, onde intensificara os estudos neurológicos, afirmou que: "O(a) professor(a) que atua na prática pedagógica da Educação Especial é o único profissional de toda equipe multidisciplinar, que conhece profundamente as ações e reações dos alunos "especiais" e que nenhum trabalho relacionado a este educando, pode dispensar o papel de suma importância deste profissional que alia os saberes teóricos e práticos.

Inclusive também o Hospital de Clínicas da Universidade Federal do Paraná, tem um programa de atendimento pedagógico, entre outras áreas multidisciplinares que fornecem subsídios educacionais para os pacientes em tratamento hospitalar.

Então, podem abrir-se as possibilidades empregatícias para este contingente educacional em escolas inclusivas, para o atendimento especializado ou reforço pedagógico, sempre necessário PADM, pois é uma inverdade que todas as pessoas "especiais" acompanham os processos pedagógicos do Sistema Regular de Ensino e que o(a) professor(a) oferece atendimento adequado para 30 alunos e que com a inclusão de alunos especiais, consiga dar toda a atenção que este aluno merece e em tese deveria ter, pois pessoas com necessidades educativas especiais exigem

atendimento individualizado, para que haja sucesso nos processos cognitivos e pedagógicos.

Ressalva-se que a autora em momento algum, seja na teoria ou na prática tem idéias contrárias à inclusão, mas que reflete sobre os fatos práticos e reais de uma sala de aula. Nas teorias inclusivas são fatos passíveis de acontecer, mas que na prática pedagógica a inclusão mostra-se diferente, e ainda com muitas problemáticas inseridas neste contexto.

Antunes (1998, p. 63) afirma que

O professor é o novo marinheiro dos tempos que chegam. No momento em que se descobre as verdades das inteligências múltiplas e se configuram o novo papel da educação, centrada em um aluno a ser descoberto em sua extrema singularidade, emerge como mais importante profissional do século, todos os que tem o extremo privilégio de fazer surgir, deste novo aluno, um novo ser humano. Ser professor, hoje, é ser vítima de uma profissão difícil e mal compreendida, contudo com a extrema nobreza e dignidade daqueles que tem o privilégio único de anunciar os novos tempos.

Ainda haverá mercado de trabalho para todo este contingente com habilidades inúmeras vezes desconhecidas pelo governo Federal, Estadual ou Municipal, pois o professor da Educação Especial detém conhecimentos, metodologias e recursos técnicos que em geral os educadores e os burocratas do Sistema Regular de Ensino desconhecem?

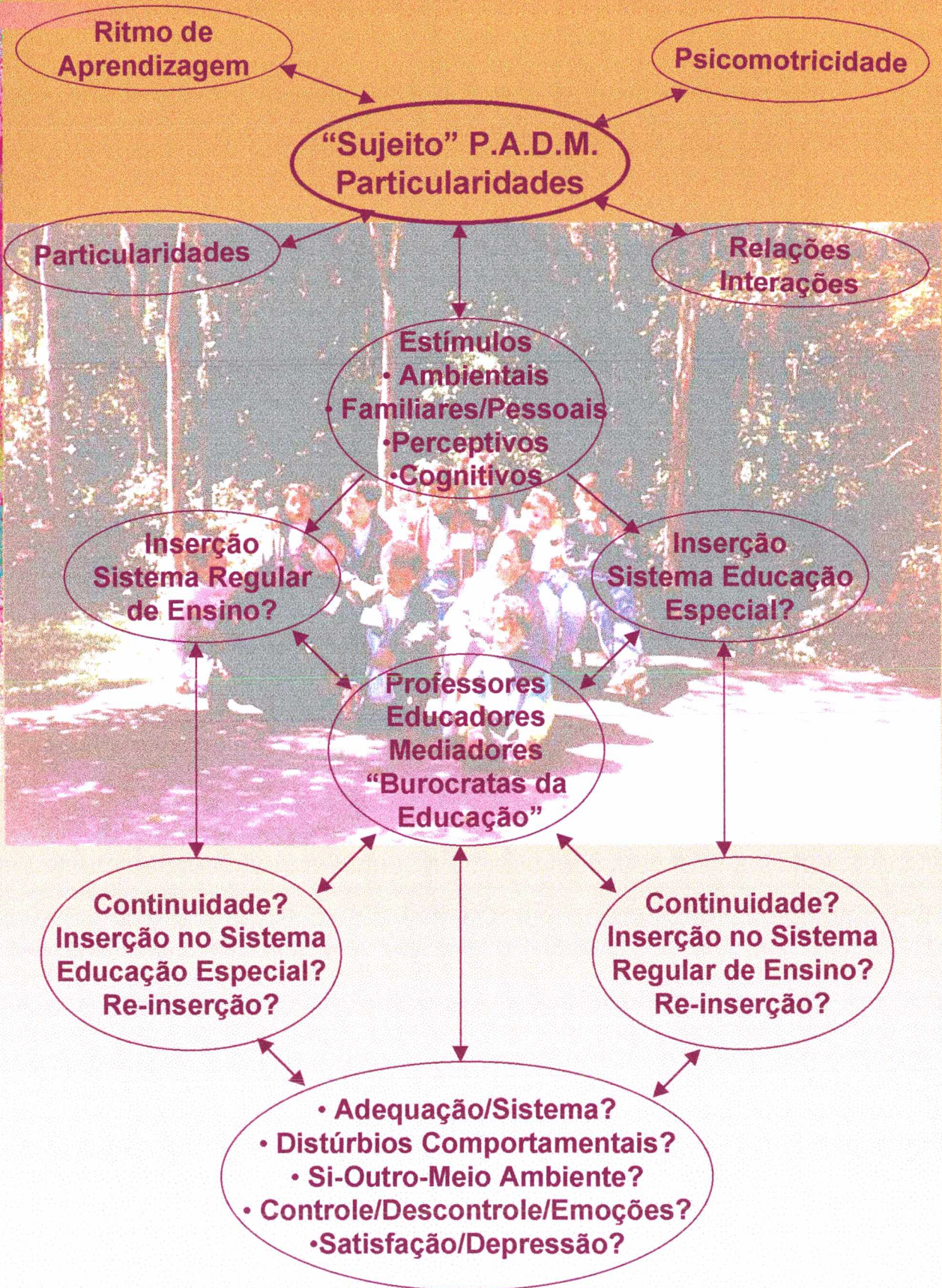
É necessário investir na Educação Brasileira, para que a nossa sociedade, torne-se mais capacitada para reconhecer a existência e as capacitações de pessoas afetadas pela DM, por consequência as possibilidades de integração e inclusão dos mesmos nas escolas, nos esportes, nos trabalhos, no lazer e na sociedade brasileira em geral. Esta busca da integração e da inclusão, só se dará a contento, se o padrão educacional nacional, tiver como objetivos a evolução deste grande e preconceituoso país chamado Brasil.

Alguns setores, destacam-se pelo trabalho grandioso, que fazem, a saber:

- a) as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais em todo o território nacional;
- b) as Associações ligadas à Síndrome de Down, como um exemplo, a Associação Reviver Down, de Curitiba;
- c) as Universidades que desenvolvem trabalhos de pesquisas, projetos, congressos, seminários e encontros reforçando o trabalho das Associações, como exemplo a Universidade Tuiuti do Paraná, a Universidade Federal do Paraná, a Pontifícia Universidade Católica do Paraná, em Curitiba, e no Estado de Santa Catarina a Associação Catarinense de Ensino em Joinville, a Universidade Federal de Santa Catarina em Florianópolis e a Universidade do Vale do Itajaí (Univali) em Itajaí;
- d) os cursos de graduação, pós-graduação e a grande busca do Mestrado em Educação Especial, que proporcionam conhecimentos e o saber técnico-metodológico atualizado, desde a Prevenção, o Nascimento, a Educação, o Trabalho e a Qualidade de Vida na Terceira Idade, para as pessoas que desenvolvem trabalhos e atendimentos com nossos filhos e alunos com Síndrome de Down, a exemplos, no Paraná, da Universidade Tuiuti do Paraná, a Pontifícia Universidade Católica do Paraná e a Universidade Federal do Paraná;

- e) a mídia escrita, falada, televisiva, quando abrem espaços para demonstrar as capacidades e as orientações às pessoas com DM;
- f) pais e mães que buscam o conhecimento, a integração e a inclusão, conscientes das dificuldades, mas acreditando nas pessoas afetadas pela deficiência Mental e nas suas potencialidades, nas áreas humanas.

ESCOLARIDADE DAS PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS



9 FONTES BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Celso. **A grande jogada: Manual Construtivista de como estudar Celso Antunes**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

ARQUIVOS BRASILEIROS DE PSICOLOGIA. **Revista do Instituto Superior de Estudos e Pesquisas Psicossociais da Fundação Getúlio Vargas**. Rio de Janeiro: FGV Editora, n. 4, Set./Nov. 1989.

ASSMANN, Hugo. **Reencontrar a educação: rumo à sociedade aprendente**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BATISTA, Cristina [et al.]. **Educação Profissional e Colocação no Trabalho**. 2.ed. Brasília: Federação da APAEs, 1998.

BELLI, Jurema I. Reis. **Pedagogia: do analogismo à prática**. **Jornal da Associação Catarinense de Ensino**. Joinville, SC, maio. 1997.

BELTRÁN, José M^a Martínez. **La mediación en el proceso de aprendizaje**. Madrid, Espanha: Villena, A.G., 1994.

_____; BELMONTE, L. Tébar; MORENO, J.A. Rivera. **¿Es Modificable La Inteligencia?**. Madrid, Espanha: Editorial Bruño, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CANZIANI, Maria de Lourdes B. **Educação Especial; visão de um processo dinâmico integrado**. Curitiba. EDUCA-PUC, 1985.

CARVALHO, Rosita Edler. **Temas em Educação Especial**. Rio de Janeiro: WVA Editora, 1998.

DELORS, Jacques. **Educação: Um tesouro a descobrir**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1999.

DI GIROLAMO, Nancy Puhlmann. **O castelo das Aves Feridas**. 3.ed. São Paulo: LAKE – Livraria Allan Kardec Editora, 1987.

DOMAN, Gleen. **O que fazer pela criança de cérebro lesado**. 2.ed. Rio de Janeiro: Gráfica Auriverde Ltda, 1980;

FARIA, Wilson de. **Teorias de ensino e planejamento pedagógico**. São Paulo: EPU, 1987.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FIALHO, Francisco Antonio Pereira. **A Eterna Busca de Deus**. 1.ed. Sobradinho, DF: EDICEL, 1993.

_____. **Uma introdução à Engenharia do Conhecimento**. Apostila do Curso de Mestrado em Engenharia da Produção. Mar/Jun/2000.

_____. **Introdução às Ciências da Cognição**. Florianópolis: Insular, 2001.

FONSECA, Vitor da. **Educação especial**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

GRIPP, Rubens Emerick; VASCONCELLOS, Claudia Neiva de. **Um teatro muito especial**. Brasília-DF: CORDE – Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, s.d.

III CONGRESSO BRASILEIRO SOBRE SÍNDROME DE DOWN. Curitiba-PR. **Anais**. Inclusão: Como Cumprir Este Dever. / Federação Brasileira das Associações de Síndrome de Down, Novembro/2000.

KIRK, Samuel A. **Educating Exceptional Children**. Tradução: Marília Zanella Sanvicente. 1.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

KLEIN, Lígia Regina. **Alfabetização: quem tem medo de ensinar?** 2.ed. São Paulo: Cortez, 1997.

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

LOCH, Valdeci Valentin. **Jeito de Planejar: O construtivismo e o processo de aprendizagem**. Curitiba: Renascer, 1995.

_____. **Jeito de Avaliar: O construtivismo e o processo de avaliação**. Curitiba: Renascer, 1995

_____. **Jeito de Planejar: O construtivismo e o planejamento pedagógico**. Curitiba: Renascer, 1995

LOPES, Aladyr Santos. **Jogos Dramáticos**. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura, 1973.

MANNONI, Maud. **A criança Retardada e a Mãe.** São Paulo: Martins Fontes, 1985.

PÉREZ-RAMOS, Aidyl M. de Queiroz. **Estimulação Precoce: serviços, programas e currículos.** 2.ed. Brasília, DF: Ministério da Ação Social. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1992.

PINKER, Steven. **Como a mente funciona.** Tradução: Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

PUHLMANN, Maria Augusta Ferreira; DI GIROLAMO, Nancy Puhlmann. **Olhai as aves do Céu.** 2.ed. São Paulo: Editora Bataúira, 1992.

RAMOS, Juan Pérez; QUEIROZ, Aidyl M. de. **Estimulação Precoce: serviços, programas e currículos.** 2.ed. Brasília: Ministério da Ação Social. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1992.

REGEN, Mina; ARDORE, Marilena; HOFFMANN, Vera Maria Bohner. **Mães e Filhos Especiais.** Brasília-DF: Coordenadoria Nacional de Integração de Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE, 1993.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Novos enfoques da pesquisa educacional.** São Paulo: Cortez, 1992.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: A pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas. [s.d.].

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. Departamento de Psicologia. **Revista Psicologia em Estudo.** Maringá-PR, Imprensa Universitária, n. 1, jan./jun. 1998.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Biblioteca Central. **Normas para apresentação de trabalhos.** 5.ed. Curitiba: Editora da UFPR: Governo do Estado do Paraná, 1995. 8v.: il.

VERAS, Raimundo. **O Mongolismo – tratamento da criança de cérebro lesado.** Rio de Janeiro: Gráfica Auriverde. 1974.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: M. Fontes, 1984.

_____, **Pensamento e linguagem.** São Paulo: M. Fontes, 1987.

XAVIER, Gilberto. O arquivo de nossas lembranças. Mecanismos da memória. **Diálogo Médico.** Ano 13, n. 7. Set./out., 1998, p. 7-9.

XVI CONGRESSO NACIONAL DAS APAEs. **Anais.** [s.l.]: Federação Nacional das APAEs, [s.d.].

WERNECK, Claudia. **Sociedade Inclusiva. Quem cabe no seu Todos?** Rio de Janeiro: WVA Ed., 1999.

_____, **Muito prazer eu existo.** Dados do III Congresso Europeu de Síndrome de Down. Mar. 1993.

9.1 Fontes Eletrônicas

Mangelicaam@ig.com.br

(MACHADO, Maria Angélica Antunes. **Posso falar?: Canções para estimulação da linguagem oral.** Florianópolis/SC: Edição do autor, 2000)

<http://www.disabilitynet.co.uk/>

(apresenta informações variadas sobre deficiências e recursos, com possibilidades de interação – Penpal)

<http://www.ucaqld.com.au/disability/>

(lista de links para acesso a informações sobre deficiências)

<http://www.public.iastate.edu/~sbilling/ada.html>

(lista de links relacionados a várias deficiências)

<http://www.mts.net/~jgreenco/special.html>

(programas de demonstração sobre estimulação com vários links para educação especial)

<http://trfn.clpgh.org.orgs/tccp/>

(centro de jogos para crianças de modo geral e informações com links sobre deficiências)

<http://www.telefonica.es/novedades/discapa/direccion.html>

(Centro Nacional da Espanha sobre diferentes deficiências)

<http://ksc.geo.ukans.edu/seik.html>

(informações sobre deficiências educação especial, com vários links)

<http://www.naric.com.naric/>

(National Rehabilitation information Center – NARIC – informações variadas sobre recursos)

<http://www.disability.com/links/cool.html>
(links para pessoas com deficiência, recursos, produtos e serviços)

<http://www.dpi.org/accestxt.html>
(links para outros sites sobre deficiências, para diferentes países e em ordem alfabética)

http://www.yahoo.com/Society_and_Culture/Disabilities/
(várias informações e links sobre as diferentes excepcionalidades)

<http://janweb.icdi.wvu.edu/kinder/>
(vários recursos e links relacionados a deficientes)

<http://www.geocities.com/HotSprings/7455/>

<http://www.geocities.com/CapitolHill/3721/>
(links para recursos específicos relativos a deficiências e criação de páginas)

<http://www.kidsource.com/NICHCY/index.html>
(artigos e informações sobre deficiências)

<http://www3.waikato.ac.nz/vwo/disres.html>
(vários links e informações sobre deficiências)

<http://www.rit.edu/~easi/>
(para deficientes, com referências bibliográficas completas)

<http://www.aed.org/special.ed/rrfc.html>
The Regional Resource & Federal Centers Network (com links para várias deficiências)

<http://www.mcrel.org/connect/sped.html>
(muitos links to Special Education)

<http://www.aleph.com.br80/cdi/>
(Fundação Síndrome de Down)

<http://downsynddrome.com/>
(site com informações sobre Síndrome de Down)

<http://www.nas.com/downsyn/>
(site com informações e links sobre Síndrome de Down)

<http://www.valencianet.com/ongs/asindown.htm>
Fundación Síndrome de Down (Valência)

<http://www.nexus.es/fcsd/index.htm>
Fundación Catalana de Síndrome de Down

listserv@vm1.nodak.edu
Lista de discussão Down Syndrome

<http://penta.ufrgs.br/ribie98>
IV Congresso Ibero-Americano de informática na Educação Ribie'98

<http://www.niee.ufrgs.br/ribies98/>
(informações mais detalhadas sobre o IV Congresso Ibero-Americano)
ribie@vortex.ufrgs.br
(idem)

<http://www.propag.ufpr.br/~pne>
(Grupo de trabalho da UFPR sobre a pessoas com necessidades especiais)

<http://www.defnet.org.br>
(Centro de Informática e Informações sobre Paralisias Cerebrais – Rio de Janeiro)

defnet@Montreal.com.br
(Centro de informações sobre Paralisias Cerebrais)

<http://www.brasil.terravista.pt/lpanema/2172>
(Projeto Criança do Departamento de Psicologia da UFPR)

fbf@fbf.org.br
Fundação Banco do Brasil

<http://www.apabb.com.br>
Associação de Pais e Amigos de Pessoas Portadoras de Deficiências dos Funcionários do Banco do Brasil.

http://www.curitiba.pr.gov.br/sme/bem_vindo.html
(referências sobre a Secretaria Municipal de Educação de Curitiba)

10 ANEXOS

10.1 Anexo 1: Questionários

Universidade Federal de Santa Catarina
Pesquisa de Campo
Mestranda Prof^a Deisy Mohr Bäuml
Mestranda do Curso de Mestrado em Engenharia de Produção e Sistemas
Área da Mídia e Conhecimento

Questionário número 1

1. Quantas classes desenvolvem um trabalho na área da Educação Especial?
2. Quantos (as) alunos (as) participam da classe especial? E da classe de recursos? Ou de outro sistema de ensino?
3. Quantos (as) alunos (as) foram ou estão sendo incluídos pedagogicamente?
4. Qual o(s) método (os) utilizado para o processo de alfabetização?
5. Qual a formação acadêmica dos professores? Quantos são especializados?
6. Cite os principais teóricos e teorias que são utilizados para os processos de alfabetização, nestes estabelecimentos de ensino.
7. Quais os pontos positivos deste (s) método (s)?
8. Quais os pontos negativos deste (s) método (s)?
9. Cite os mais freqüentes diagnósticos médicos, psico-pedagógicos ou sociais dos alunos que freqüentam o sistema de Educação Especial ou de Inclusão?
10. Como é o sistema de avaliação deste (s) aluno(s)?
11. Como os pais do(s) aluno(s) especial(ais) tem participado na escola ?
12. De que maneira os pais dos alunos "ditos normais" têm interferido em relação ao (s) aluno(s) especial (ais) ?

Grata pela sua participação nesta pesquisa, pois a sua colaboração foi muito valiosa e coloco-me à sua inteira disposição para quaisquer esclarecimentos.

Professora Deisy Mohr Bauml
Universidade Federal de Santa Catarina
Pesquisa de Campo
Mestranda Prof^a Deisy Mohr Bäuml
Mestranda do Curso de Mestrado em Engenharia de Produção e Sistemas
Área da Mídia e Conhecimento

Questionário número 2

1. Qual sua área de conhecimento e trabalho?
2. Qual a sua formação acadêmica? E de pós-graduação?
3. Como a sua área de atuação inter-relaciona-se com a alfabetização de pessoas com necessidades especiais (deficiência mental)?
4. A sua área de atuação interliga-se com outras áreas? Quais?
5. Quais os métodos, sistemas, aparelhos ou recursos, em sua área de atuação, que poderia resultar positivamente para a provável alfabetização de pessoas afetadas pela deficiência mental?
6. como poderiam ser divulgadas estas informações?
7. Quantas pessoas afetadas pela deficiência mental são atendidas em sua escola, clínica, consultório ou outra instituição?
8. É a favor ou contra a inclusão social das pessoas afetadas pela deficiência mental? E em relação a inclusão pedagógica?
9. Qual o sistema de avaliação diagnóstica, quais os prognósticos e os tratamentos usualmente recomendados?
10. Quais os pontos positivos deste(s) métodos(s)? Métodos?
11. Quais os pontos negativos deste(s) método(s)?
12. As pessoas afetadas pela deficiência mental participam dos atendimentos? De que maneira?
13. E suas famílias, participam dos atendimentos? As orientações são seguidas pelas famílias?
14. e que maneira os pais dos alunos ou pacientes, “ditos normais” têm interferido em relação ao(s) aluno(s) paciente(s) especiais(s)?

10.1.1 Entrevistas Realizadas e Não Publicadas

KLEIN, Lígia Regina, Entrevista concedida em Curitiba em 10/01/2001.

Contato: 41-243.8864

E-mail: ligiaklein@uol.com.br

1. Se a análise sobre a educação fundamental, abordada em seu livro, registra o fracasso para a alfabetização da clientela oriunda das classes populares que freqüentam a escola pública, o que poderá ser desenvolvido para a alfabetização das pessoas afetadas pela deficiência mental?

R. Considerando o caráter histórico do homem, ser humano, entendo que as possibilidades iguais permitem a construção de capacidades iguais ou pelo menos muito próximas, em qualquer indivíduo.

Desta forma quaisquer diferenças a princípio impeditivas de aprendizagem (sejam elas de caráter biológico, psicológicos, das condições concernentes de vida, cabe à sociedade produzir os instrumentos experiências que possam reduzir ou até eliminar estas diferenças, promovendo as possibilidades para o desenvolvimento pleno do indivíduo).

Fosse o homem, um ser puramente determinado pela natureza – e portanto não histórico – teríamos de nos render às causas impeditivas. Entretanto, sendo ele um ser em grande dimensão produzido pela sociedade, pode esta produzir os mecanismos necessários para a superação das limitações. Neste sentido o ponto de partida para a Educação afetada pela Deficiência Mental é o conhecimento dos seus limites e, em segundo lugar o esforço da sociedade no sentido da superação destes limites. Assim, no caso da alfabetização cabe aos professores e à família identificar as dificuldades e as limitações do aluno, não para se acomodar a elas, mas para poder produzir instrumentos metodológicos e materiais que a despeito delas, possam levar ao aprendizado. É preciso destacar no que se refere aos conteúdos do ensino da língua portuguesa, eles são exatamente os mesmos para qualquer tipo de aluno, o que varia é a forma de abordagem, o tempo de trabalho, a intensidade de determinadas atividades e em alguns casos a utilização de recursos diferenciados que sirvam como um suporte para os mesmos conteúdos.

2. Qual a sua experiência teórica e prática sobre a alfabetização de pessoas afetadas pela deficiência mental?

R. Sob o ponto de vista teórico venho me apoiando insistentemente nos autores que se identificam com a perspectiva histórica de base marxista; seja na psicologia seja na lingüística, seja na própria metodologia de ensino. Entre esses autores procuro identificar o rigor e a coerência com a perspectiva marxista, de modo que em relação a muitos deles levo em conta determinados aspectos teóricos mas refuto algumas elaborações que entendo ainda muito marcadas por um determinismo naturalista. É o caso, por exemplo, de Vygotsky, que traz uma contribuição importantíssima para a psicologia do

desenvolvimento, e que não pode deixar de ser assimilada por pesquisadores sérios, no entanto em alguns aspectos da sua obra, incorre em desvios naturalizantes, sobretudo em razão do fato de apoiar-se muito fortemente em algumas obras específicas de Engels, as quais pelo seu caráter datado e pelo tipo de debate, no qual se inseriam, enfatizou de uma forma até positivista a relevância do biológico. No que se refere à experiência prática, atuando como docente em classes de ensino regular, em escola regular, em escola isolada, tive sob a minha prática docente alunos afetados por deficiência, que me obrigaram a enfrentar a questão pedagógica sob uma outra ótica. Atuando na Secretaria do Estado do Paraná, participei de discussões de trabalhos com a equipe do Departamento de Educação Especial, onde tive a oportunidade de estudo e experiência direta com esses alunos.

3. A professora poderia citar ou indicar métodos ou técnicas que poderiam ser utilizadas com sucesso na alfabetização de pessoas com deficiência mental, classificado como “leves ou moderados?”

R. Entendo que a dificuldade de aprendizagem resultante de um modelo de ensino que desconhece os princípios articuladores da linguagem e da língua escrita, se já são danosos para um aluno não afetado por deficiência, certamente serão um comportamento impeditivo da aprendizagem para aqueles afetados por deficiência mental.

Deste modo a contribuição importante da minha produção teórica se inscreve no campo da definição clara dos conteúdos e dos princípios que regem estes conteúdos escolares, e por decorrência das possibilidades das abordagens possíveis para tais conteúdos. Essa produção teórica que denominando “Ensino sob a perspectiva histórica” e que vem sendo sistematizada ao longo de muitos anos, encontra-se publicada em diversos artigos.

4. Quais as principais abordagens teóricas e práticas, na área da alfabetização, com as características sociais do Brasil?

R. Entendo que a prática da alfabetização do Brasil vêm-se desenvolvendo basicamente em tendências:

Os métodos tipo tradicionais, as escolas novistas e construtivistas.

As abordagens articuladas com uma preocupação social.

Os métodos tradicionais têm o mérito de abordar os conteúdos relativos ao código, mas o vício de excluir os conteúdos da textualidade e ignorar as determinações sociais do ensino- aprendizagem; os métodos da escola nova bem como os de base construtivista piagetiano, são no meu entender os mais danosos, porque a pretexto de valorizar a participação do aluno, abandonaram de forma grave, os conteúdos da codificação e secundizaram o papel importantíssimo do professor no ensino-aprendizagem. Fica claro então, que defendo uma metodologia que entende a língua e o seu ensino como um processo social, que contém conteúdos bem definidos e subordina-se a condições concretas, de uso da língua escrita, letramento, além de afirmar o processo pedagógico como uma relação dialógica entre o professor e o aluno; deste modo identificamos neste método, uma superioridade em relação aos demais porque leva em conta, com igual importância o conjunto dos aspectos envolvidos nesta aprendizagem: o professor (seu domínio do conhecimento da

língua, da metodologia, da compreensão do sujeito aprendiz e outros aspectos), o aluno (enquanto sujeito do processo), o objeto do conhecimento propriamente dito (a língua escrita, seus elementos, seus princípios articuladores) e finalmente, mas não menos importante as condições sociais de letramento (inserção no mundo letrado, necessidade do mundo da escrita).

5. Qual a sua opinião sobre o processo da inclusão pedagógica das pessoas afetadas pela deficiência mental?

R. Sou a favor da inclusão pedagógica na medida em que sou contra qualquer tipo de discriminação e de restrição ao convívio aberto a todas as pessoas e a todas as situações saudáveis. Entretanto, discordo da forma aligeirada e por vezes leviana como vem sendo proposta a inclusão em muitos casos. O que estou criticando objetivamente é a inserção dos alunos afetados por deficiência em classes regulares com total desconsideração pelas peculiaridades e necessidades especiais que estas crianças exigem e merecem. Gostaria de exemplificar a minha posição a partir da participação da criança afetada pela deficiência mental no seio da família. Ora, esta criança convive com todos os familiares, participa, a sua maneira de todas as atividades e situações familiares, sem restrição e sem confinamento, o que lhe garante condições extremamente ricas de aprendizagem e desenvolvimento. No entanto, os familiares, sabiamente acumulam esta criança com os cuidados especiais que as suas limitações requerem. Que fique bem claro que estes cuidados a que me refiro não signifiquem atitudes de super proteção à criança, mas dizem respeito àquelas condições efetivamente necessárias para o mais pleno desenvolvimento possível da criança. É desta forma que vejo a inclusão pedagógica; o convívio com os demais, e a participação em atividades corriqueiras são absolutamente necessárias, mas não dispensam determinadas formas específicas de atendimento pedagógico.

6. Como deveriam ser desenvolvidas as adaptações pedagógicas curriculares visando o sucesso da inclusão pedagógica?

R. Em primeiro lugar o professor deve ter o conhecimento do tipo de deficiência que afeta o aluno para desenvolver abordagens capazes de realizar a aprendizagem. Essa seria a principal adaptação no processo pedagógico do ponto de vista curricular, propriamente dito – os conteúdos e objetivos permaneceriam os mesmos, porque os objetos do conhecimento são o mesmo, independente da aprendizagem. Dominando o objeto e conhecendo as dificuldades do aluno e o impacto dessa deficiência no aprendizado, o professor terá condição de adequar as atividades pedagógicas, os materiais didáticos, os recursos, enfim a este tipo de aluno. Um aspecto importante no procedimento pedagógico a ser levado em conta é o ritmo de aprendizado do aluno, o que requer uma adequação sempre contextualizada, bem como muitas vezes uma intensificação da ênfase em determinados conteúdos, exercícios. Outro aspecto diz respeito ao esforço de promoção de uma sintonia entre o interesse da pessoa afetada pela deficiência mental e os demais da classe regular, por não se criar uma situação de discriminação resultante do conflito de interesses.

7. O processo de produção de analfabetos, citada no seu livro "Alfabetização: quem tem medo de Ensinar?", cabe na produção de analfabetos afetados pela deficiência mental?

R. Com certeza. Os afetados pela deficiência sofrem a exclusão através de mecanismos os mais diversos: seja para uma rejeição pura e simples da confiança na capacidade de aprendizagem desses alunos, seja para mecanismo de super proteção em que a família procura poupa-las de qualquer esforço inviabilizando os aprendizados, seja por descaso do poder público que não cria condições necessárias, materiais e humanas para escolaridade desses alunos. Às vezes até com a melhor das intenções, a família e a escolas se curvam a deficiência, deixando de lutar para a produção de condições de desenvolvimento desse aluno.

8. Quais seriam os pontos negativos da alfabetização no Brasil?

R. Problema principal o caráter elitista da escola pública é contraditório o fato de que a escola pública cuja razão de ser é a democratização ao acesso do conhecimento formal, se pautar pedagogicamente para um modelo padrão de aluno e de cultura que dificulta ou às vezes até inviabiliza a inserção dos sujeitos no mundo letrado. Essa é acredito a pior marca da educação formal no Brasil.

9. E os pontos positivos?

R. O aspecto mais positivo que identifico na educação brasileira é o esforço cotidiano dos professores, os quais muitas vezes por sua conta e risco enfrentam toda a dificuldade em sala de aula e criativamente vão dando conta do processo de ensino aprendizagem à revelia do estado de abandono em que encontra o sistema escolar, de modo geral.

10. Como deveria ser a formação/qualificação dos educadores no Brasil, para que o nosso país obtivesse resultados positivos nos seus programas de alfabetização na Educação Inclusiva?

R. A formação dos professores deveria ter como base fundamental um sólido domínio científico, devidamente articulado às condições concretas da realidade brasileira. O desenvolvimento de estratégias é facilmente superável pela capacidade criativa dos docentes, mais sua adequação aos objetos do conhecimento, requer o conhecimento profundo, científico do objeto e das condições de aprendizagem do mesmo. Neste sentido cabe uma crítica à formação centrada na técnica, no empirismo e no senso comum, em detrimento da ciência propriamente dita. Além disso, a questão da atuação competente do professor não se restringe à área teórica prática, mas requer também a existência de condições concretas para a adequada realização dos procedimentos de ensino. Um outro aspecto que gostaria de ressaltar é a importância da formação continuada como meio de uma permanente atualização do professor nestes tempos em que constantemente são agregados novos conhecimentos à massa já existente.

TESSER, Dr. Angelo Luiz. Médico e Professor do Hospital de Clínicas da Universidade Federal do Paraná. Em 15/01/2001.

Telefone 0xx-41-2447185

E-mail-angelotesser@zip-mail

1. Qual a sua área de conhecimento e trabalho? Onde o senhor atua, no momento na área profissional? Atualmente quais os cargos que o senhor ocupa?

R. Clínica médica. No Hospital de Clínicas da Universidade Federal do Paraná, Professor da Propedêutica Médica; no Hospital do Trabalhador, Diretor Técnico; no Hospital Novo Mundo, na Clínica Privada e na Remanso, moradia de idosos, como médico.

2. Qual a sua formação acadêmica?

R. Medicina pela Universidade Federal do Paraná, dois anos de residência médica no Hospital de Clínicas da Universidade Federal do Paraná.

3. Qual a sua experiência teórica e prática sobre a saúde de pessoas afetadas pela deficiência mental? Como a área da saúde pode interferir na área da alfabetização?

R. Não tem como separar a teoria e a aplicabilidade prática. Tenho um sobrinho adulto afetado pela Síndrome de Down. A área da saúde, basicamente de duas formas; uma participando da capacitação e treinamento dos professores da área da educação, através dos esclarecimentos, da troca de conhecimento sobre as doenças e sobre as deficiências. Outra maneira nas mudanças que os profissionais de saúde podem ter, é uma atuação profilática, podem ajudar com medidas para prevenção e diminuição de doenças.

4. Como mudar a realidade brasileira na área da saúde, com as características sociais do Brasil?

R. A primeira coisa sempre é considerada a falta de investimentos na saúde, mas, este fator não é bem verdadeiro, pois o país investe muito. A maioria dos problemas de saúde do povo brasileiro, seriam diminuídos consideravelmente se o povo tivesse um mínimo de educação e cultura. Se esperar que a saúde resolva, não vai ter solução, é o homem na sua ignorância e na sua baixa cultura, que é o principal fator desencadeante das doenças.

5. Qual a sua opinião sobre o processo da inclusão social das pessoas afetadas pela deficiência mental?

R. Considero, sem dúvida nenhuma a inclusão social como algo absolutamente necessário, levando em conta que as pessoas afetadas pela deficiência mental " são diferentes", respeitando suas limitações.

6. Como deveria ser a formação/qualificação dos médicos no Brasil, para que o nosso país obtivesse resultados positivos nos seus programas de saúde?

R. O conhecimento médico cresceu muito, o conhecimento expandiu-se muito, é humanamente impossível formar um médico com uma capacitação que abrangesse todo o conhecimento na área da saúde. Os currículos direcionam para o médico generalista, ao final de seis anos ele está apto a resolver determinadas situações, oitenta por cento das situações mais prevalentes. As deficiências e as doenças genéticas exigem a formação de médicos especialistas e devem ser desenvolvidas na pós-graduação.

7. Como incluir nos cursos de graduação e de pós-graduação, na Medicina, os conhecimentos sobre as pessoas afetadas por deficiência mental?

R. Já existe a abordagem, mas ela é superficial, mais de caráter informativo do que formativo. Para melhorar são necessários cursos de extensão universitária de curta duração, e na pós-graduação de acordo com interesse de cada médico.

8. Qual a sua opinião sobre o “aborto terapêutico” no caso do nascimento de pessoas afetadas pela deficiência mental?

R. Considero que já existe uma legislação bem clara sobre esta questão, pela minha formação sou contrário ao aborto terapêutico, mesmo na situação de bebês afetados por deficiência mental. Somente sou a favor na anencefalia, que é incompatível com a vida, pois coloca a vida da mãe em risco, por demasiado tempo e principalmente porque aquele bebê não vai ter condições de sobreviver.

9. Em Curitiba, graças à sua iniciativa, do Dr. Mario Sérgio Cerci e do Dr. Soria, em parceria com a Associação Reviver Down a cidade têm o privilégio de oferecer gratuitamente no Hospital de Clínicas da Universidade Federal do Paraná, o 1º Ambulatório de Síndrome de Down do Brasil. Qual a sua opinião sobre o trabalho que vêm sendo desenvolvido?

R. Não tenho acompanhado mais, muito de perto o trabalho do ambulatório, mais pelas pessoas que estão envolvidas, os profissionais que lá estão trabalhando, tenho plena certeza do êxito, espero que esta iniciativa não morra, ultrapasse o tempo da duração das pessoas, e que em curto prazo mais do que atender os portadores de Síndrome de Down, seja um centro de formação para profissionais que atendem esta área da saúde.

10. Os trabalhos de pesquisa e atendimentos que o Hospital de Clínicas da Universidade Federal do Paraná, com o 1º Ambulatório de Síndrome de Down no Brasil, tem ofertado, poderão em futuro próximo ser extensivos as pessoas adultas ou idosas afetadas pela Síndrome de Down?

R. Eu imagino que sim, o ambulatório específico independente de idade, ele é jovem, tem crianças, mas daqui a dez anos terão adolescentes e mais tarde adultos afetados pela Síndrome de Down.

11. Como a comunidade em geral, incluindo as empresas, podem partilhar conhecimentos e recursos financeiros para os Hospitais de Clínicas da

Universidade Federal do Paraná? Quais os telefones, fax ou e-mails para contatos?

R. Conhecimentos não sei dizer, mais em termos de recursos pela iniciativa privada, poderia participar financiando projetos, programas, quer seja adotando leito de hospital, repassando uma quantia definida (R\$300,00/R\$ 400,00) a título de adoção de um leito do hospital. Os telefones para contato são: 0xx-41 (264-5811) (360-1800) (264-2513) (262-8664

12. Qual a sua opinião sobre a Bioética na área da Medicina?

R. Bioética é uma área emergente de conhecimentos, é fundamental, os avanços da ciência impõe cada vez mais o aprofundamento das discussões da Bioética e da Ética

SCHWARTZ, Neila Maria Schwartz – Professora e Equoterapeuta para Pessoas com Necessidades Especiais (Deficiência Mental). Em 26/01/2001.
Telefone: 00XX-41-262-4096

1. Há quanto tempo desenvolve este tipo de trabalho? Quanto tempo no Brasil e de onde é oriundo?

R. Desde 1992. Oficialmente desde 1990. Oriunda da Europa, a partir da II Grande Guerra.

2. Quantos educandos participam do programa?

R. Na Equoterapia, as pessoas são chamadas “praticantes”. Em torno de 55 pessoas.

3. Quantos (as) alunos (as) foram ou estão sendo incluídos pedagogicamente?

R. Com necessidades especiais uma criança e um adulto ambos com deficiência mental leve.

4. Qual (quais) método (os) são utilizados para o processo da alfabetização?

R. Não existe um método único, respeitando-se sempre as necessidades individuais; as técnicas são as mais variadas possíveis, utilizando-se a construção da leitura através de rótulos grandes, com todos os tipos de letras, logomarcas, anúncios, nomes das pessoas envolvidas e dos colegas, recursos lúdicos como bola, bastão, cones coloridos, pulseiras com guizos (sem guizos), divisórias de pista, árvores (baliza) e a criatividade dos materiais advindos da sucata. Muitos exercícios são realizados com o cavalo estático, objetivando trabalhar o equilíbrio, as percepções auditivas, visuais, sensoriais, táteis, cinestésicas, gustativas e ressaltando-se o instrutor(a) responsável pelo cavalo e o (a) profissional da área, equipe multidisciplinar (Pedagogia, Psicologia, Fonoaudiologia, Terapia Ocupacional, Fisioterapeuta, Neurologia, Ortopedista).

5. Qual a formação acadêmica dos professores? Quantos são especializados?

R. Todos os profissionais têm cursos em nível de graduação e pós-graduação, sendo que do instrutor não é exigido curso superior.

6. Cite os principais teóricos e teorias que são utilizados para os processos de alfabetização, neste trabalho:

R. Utilizam-se as teorias construtivas de Vygotsky, Piaget, Emília Ferreiro, Psicolingüística.

7. Quais os pontos positivos desse (s) método (s) ?

R. Primeiramente, a visualização do meio ambiente e dos estímulos, motivando-os para a posterior leitura. Equilíbrio nas suas diferentes andaduras. Centros mais avançados nesta metodologia utilizam-se até mesmo do galope e os “praticantes especiais” participam de provas com o objetivo de inserção social e desportiva. Os resultados são progressivos, pedagógicos, emocionais e bio-psico-sociais “Terapia de Alma”, elevação da auto-estima, alegria de

viver, liberdade indescritível. A deficiência transforma-se em eficiência, potencialidades antes jamais percebidas pelo praticante.

8. Quais os pontos negativos deste método?

R. A prática indiscriminada da equoterapia por pessoal não especializado, colocando em risco a vida e a saúde do praticante.

A não observância do exame preventivo do atlanto axial para pessoas afetadas pela Síndrome de Down. A não observação das indicações médicas para cada caso.

9. Cite os mais freqüentes diagnósticos, médicos, psico-pedagógicos ou sociais dos alunos que freqüentam este atendimento.

R. Principalmente deficientes físicos AVC (acidente vascular cerebral), problemáticas emocionais, depressão, esquizofrenia, (psicoses), disfunções de aprendizagem, pessoas afetadas por deficiências sensoriais, deficiência mental, visual, auditivo e afetado por síndromes, paralisia cerebral.

10. Como é o sistema de avaliação deste (s) aluno (s)?

R. Sistema de avaliação adaptativa própria no início, avaliando-se no praticante.

Sistema de avaliação física e psicológica, adaptada de várias teorias, desenvolvida pela equipe multidisciplinar, avaliando no início a indicação e idade; e no final dos atendimentos, em processo contínuo de verificação dos progressos; das áreas citadas na pergunta 4.

11. Como os pais do aluno (s) especial (ais) têm participado na equoterapia?

R. As maiores dos pais são participantes em sua maioria, observa com satisfação o progresso dos filhos nas atividades equoterapeutas. Alguns pais devido à problemas particulares não participam.

12. De que maneira os pais dos alunos "ditos normais" tem interferido em relação ao (s) aluno (s) especial (ais)?

R. Em alguns locais onde se desenvolvem os atendimentos de equoterapia, uns números significativos de amazonas e cavaleiros não aceitam, a participação incluída de pessoas com necessidades especiais, no mesmo espaço e horário em que os mesmos desenvolvem suas atividades de equitação; principalmente no adestramento onde são necessária agilidade, rapidez, pondo em risco a segurança do praticante com necessidades especiais.

Equoterapia ou Hipoterapia

Sabe-se que desde longa data o cavalo é usado com fins terapêuticos. Hipócrates (478-370 a.c), prescrevia a equitação como remédio contra insônia e Asclepiades (124-40 a.c), aconselhava para diferentes casos de paralisia.

Porém a equitação terapêutica caiu no esquecimento por um longo período. Somente após a Primeira Guerra Mundial que o uso do cavalo entra

para o rol das terapias. Os países escandinavos foram os primeiros a utilizarem a equitação terapêutica, seguida pela Alemanha, França, Inglaterra.

No Brasil esse método foi adotado em 1976 como simples aula de equitação para um adolescente com Síndrome de Down. Os resultados obtidos foram excelentes, então se buscou o aprimoramento das técnicas terapêuticas em países da Europa. Até a presente data este método vem sendo utilizado em várias regiões do nosso país.

Equoterapia / hipoterapia... O que é?

“É um método terapêutico e educacional que utiliza o cavalo dentro de uma abordagem interdisciplinar, nas áreas de saúde, educação e equitação, buscando desenvolvimento bio-psico-social de pessoas portadoras de deficiência ou de necessidades educativas especiais”.

A Equoterapia emprega o cavalo, com técnicas de equitação e atividades equestres, para proporcionar ao praticante, benefícios físicos, psicológicos, educativos e sociais.

Indicações

A partir de três anos sem limite de idade. Importante na Síndrome de Down a indicação do médico ortopedista. Nos casos de Paralisia Cerebral, Síndrome de West, Rett, Acidente Vascular Cerebral, Cifoses, Lordoses, Escolioses, Traumatismos Crânio Encefálico, deve haver indicação do médico neurologista. É indicada também nos casos de Deficiência Visual, Auditiva e Mental, em Distúrbios Emocionais.

Contra indicações

Cardiopatias graves, Hérnia de Disco, Convulsões constantes, Osteoporose, Escoliose superior a 30 graus, Frouxidão ligamentar em Síndrome de Down.

Importante

A Equoterapia é uma terapia alternativa complementar que poderá auxiliar as terapias convencionais.

Texto elaborado por Neila Maria Schwartz, pedagoga especializada em Deficientes Mentais com curso de Equoterapia em Brasília e Rio de Janeiro.

Informações pelo fone: 0xx-41-262-4096, 61-468-7092 Fax: 0xx61 468-7406

E-mail: ande@equoterapia.org.br

Associação Nacional de Equoterapia (ANDE-BRASIL)

FRANCO, Ângela Maria: Psicóloga - Prof^a do Colégio Bom Jesus da Aldeia – Especialista em Educação Especial – I. E., Mestranda em Engenharia de Produção e Sistemas e Professora do Colégio Bom Jesus da Água Verde (C.E.). Em 02/02/2001.

Telefone: 0xx41 365-2993

E-mail: angelafran@bol.com.br

Respostas do questionário nº 1

1. 1ª classe – (1996) (Jardim I – II – III - 1ª série).
2. 9 alunos (em torno de 1.000 alunos - do sistema regular. Inclusão – não tem.
3. Até o presente momento nenhum aluno foi para o sistema regular. Três estão sendo preparados para a inclusão.
4. Método – Interacionismo, Construtivismo – Professor como mediador cada educando é visto individualmente. Planejamento de acordo com ensino regular (o currículo é o mesmo), baseando-se para cada aluno com adaptações no planejamento individual.
5. É exigida a formação de Especialista (no mínimo) em Educação Especial e o curso de formação acadêmica, nas áreas humanas. (fonoaudiologia, pedagogia, psicologia).
6. Piaget, Vygotsky, Emília Ferreiro, Feuerstein, cada teórico na prática; o aluno através da mediação do professor interagindo com o meio, com o grupo e com todo o sistema regular de ensino. A Informática, a Educação Física, a Natação, a Literatura, Artes, são todas concomitantemente com o sistema regular. Os alunos participam destas atividades em níveis de 3ª e 4ª séries, porque a filosofia de escola prevê que os alunos podem participar e melhorar seu aprendizado com turmas mais avançadas.
7. Pontos Positivos – por esta metodologia os alunos só crescem e desenvolvem-se, o professor percebe a melhora de todo o aprendizado (social, interação social, relacionamento entre colegas e os professores; funcionários, de toda a equipe da escola, inclusive a administração. O aluno do sistema regular de ensino aprende e ensina os alunos do sistema especial).
8. Pontos negativos – a educadora entrevistada não tem observado pontos negativos no sistema. A Classe Especial faz parte do complexo arquitetônico da escola. Bom Jesus é inserida no contexto geral da escola.
9. Síndrome de Down, Microcefalia, um aluno sem diagnóstico definido, Macrocefalia, alunos com atraso no desenvolvimento mental, hiperativos,

atraso no desenvolvimento por doença grave, utilização de equipamento bio-hospitalar.

10. Avaliação individual. Contínuo, diário, provas iguais as do sistema regular, atividades pedagógicas, avaliação de todos os aspectos (emocional, social, acadêmico) é feito um relatório anual. Temos reuniões com a equipe pedagógica e com a família, por semestre, duas a três reuniões, dependendo da necessidade cada o aluno.

11. Pais participam mais nas festividades e reuniões pedagógicas seguindo as orientações dos educadores.

12. Sem problemas, nas festividades os alunos do sistema educação especial participam ativamente e juntos com os alunos da educação regular.

Os pais têm participado conjuntamente sem maiores problemáticas.

Os pais dos alunos "ditos normais" têm participado conjuntamente sem maiores problemáticas, o sistema regular não têm criado qualquer tipo de problema pela inserção dos alunos especiais no sistema educacional.

CALDEIRA, Maria de Fátima Minetto - Atua e coordena a Estimulação Precoce na Escola Especial Neuza Tartuce; Prof^a da Cadeira de Psicologia da Reabilitação da Universidade Tuiuti do Paraná e Voluntária da Associação Reviver Down. Em 06/02/2001.

E-mail: afcaldeira@innova.com.br

Resposta do Questionário Número 2

1. Cognição e Aprendizagem na Educação Regular e Educação Especial.
2. Arte-Educadora, Psicóloga, Pós-Graduada em Deficiência Mental, Mestre em Educação na área da Cognição e Aprendizagem.
3. Acompanhamento, orientando pessoas com necessidades especiais no processo de inclusão. Oriento as famílias com filhos especiais. Voluntária no Ambulatório da Síndrome de Down do Hospital de Clínicas da Universidade Federal do Paraná, Professora da Psicologia da Reabilitação da Universidade Tuiuti do Paraná.
4. Sim. No ambulatório com médicos, várias especialidades, assistente social, nutricionista, dentista, fonoaudióloga. E na escola fisioterapeuta, reeducadora visual, pedagogia, fonoaudiologia, psicologia, neuropediatra.
5. Vários métodos foram utilizados, métodos construtivistas, Vygotsky, Emília Ferreiro e até o método Erasmo Pillotto (que trouxe bons resultados), reorganização neurológica; P.E.I. do Modificabilidade Cognitiva Estrutural de Feuerstein.
Com quase todos os métodos obtive mais resultados positivos do que negativos, considerando que como sujeito é único, pude perceber que alguns se beneficiam mais de algum tipo de metodologia que outros.
Exemplificando na utilização da reorganização neurológica com crianças com Síndrome de Down, que na maioria dos casos possuem boa habilidade cognitiva percebi como houve condicionamentos mais rápidos e a limitação da capacidade criativa, baseando-se nos estudos do Doutor Raimundo Veras, do Rio de Janeiro os quais se baseiam Glenn Doman. Em outros casos, com outros tipos de comprometimento que não a Síndrome de Down, o resultado foi mais positivo. De forma geral eu concluo que os métodos construtivistas se forem direcionados para atender as necessidades mais específicas do sujeito, na minha opinião que mais favorecem uma alfabetização funcional.
6. Na minha opinião, na orientação aos profissionais e as famílias, está trabalhando aquele sujeito, naquele momento, de forma individualizada.
7. É de perder a conta!! No ambulatório de Síndrome de Down do Hospital das Clínicas da Universidade Federal do Paraná são atendidos em nível nacional

em torno de 500 pessoas com Síndrome de Down, com acompanhamento longitudinal.

Na Escola Neuza Tartuce, na estimulação precoces têm 28 bebês afetados pela Síndrome de Down ou com deficiências múltiplas, que estão em processo de inclusão nos berçários e creches inclusivas. Em torno de 200 alunos especiais entre 3 e 16 anos, com as mais variadas patologias na Escola Especial Tia Nilza.

8. Sou 100% a favor da Inclusão Social e também 100% a favor da Inclusão Pedagógica, desde que: o aluno especial não saia prejudicado em nenhuma circunstância, todos os seus direitos respeitados, assim como as vontades do sujeito "especial". Na Inclusão Escolar, consideramos como questão fundamental, que esta inclusão favoreça o sujeito "especial", trazendo crescimento contínuo, dentro dos seus limites, não se tornando uma inclusão tão somente para agradar a família, ou a sociedade. De maneira alguma pode trazer sofrimento para que haja aprendizagem da pessoa especial.

9. São muitas e variadas as avaliações, pois as mesmas são adequadas às necessidades de cada instituição.

10. Pontos positivos:

- são construtivistas, favorecem a construção do pensamento;
- não limitam a capacidade criativa;
- flexibilidade para a criatividade do educador;
- podendo se adequar com mais facilidade as necessidades do sujeito;
- fundamentação teórica (Feuerstein, Piaget, Vygotsky, Luria) o que for melhor para o educador dando segurança no que vai desenvolver.

11. Pontos negativos: exercícios psicomotores – em alguns casos dificuldade para a motivação dos alunos. A reorganização neurológica na questão dos exercícios motores repetitivos, se não há uma criatividade e uma consciência familiar na transformação destes estímulos.

12. Participam com certeza. De várias maneiras, até mesmo quando se concentram para dialogar. Fazem indagações e questionamentos.

Sim. Sim. Sim. Na minha opinião a participação da família deve ser ativa. Durante os 3 anos de existência do ambulatório de Síndrome de Down, esta é uma questão que todos os profissionais dão grande ênfase. Para nossa alegria podemos constatar que a grande maioria dos sujeitos, por nós aludidos possui famílias estruturadas, conscientes e participativas. Na Escola Especial Tia Nilza, temos um trabalho de pesquisa, que dura 3 anos, onde há boa proposta de atendimento individual compartilhado (ele envolve os professores multidisciplinares, um sujeito "especial" para cada profissional e uma pessoa da família no atendimento).

Algumas pessoas especiais estão no Sistema Regular de Ensino, praticando a inclusão, contudo percebem muita resistência dos pais das crianças "ditas normais".

TESSER, Daniele Bäuml. Professora do Jardim III da Escola Trilhas(Sistema regular de ensino) desde 1994, e aluna do 3º ano do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná. Em 09/02/2001.

Respostas do questionário número 1

- 1 Quatro classes (no total a escola possui 13 classes)
- 2 Sistema de Inclusão (4 alunos)
- 3 Já foram incluídos pedagogicamente 9 alunos, atualmente estão sendo incluídos 4 alunos.
- 4 Método Construtivista.
- 5 A formação acadêmica é variável, mas no mínimo é exigido estar cursando a graduação em Pedagogia. Nenhum professor é especializado em Educação Especial. Têm professores especializados nas áreas de Arte-Educação, Musicoterapia e Educação Infantil.
- 6 Piaget, Vygotsky, Emilia Ferreiro, Wallon, Freud, são os teóricos mais estudados e suas teorias vinculadas a prática, principalmente Piaget e Vygotsky.
- 7 Em relação ao aluno especial considero:
 - O trabalho individualizado e o ritmo desse aluno podem ser mais desenvolvidos nesta metodologia.
 - Sempre levar em consideração o interesse do aluno, facilitando o aprendizado deste aluno.
 - A relação professor-aluno, mais próxima de amizade que dê autoridade facilitando a interação do professor e do aluno, como forma de lidar com esta criança.
- 8 Somente um ponto negativo, por experiência prática, a criança com deficiência mental, bem no início do trabalho de alfabetização tem que abstrair para conhecer, é um pouco complicado para criança afetada por deficiência mental, o que pode bloquear a aprendizagem.
9. Síndrome de Down, Hiperatividade, Hidrocefalia, Mielodisplasia (Deficiência Física) Paralisia Cerebral conjuntamente com deficiência mental, Leucemia e duas crianças que não falam (sem diagnóstico definido), duas crianças que tem atraso do desenvolvimento, devido à prematuridade no nascimento.
10. Fazemos uma avaliação diagnóstica, no início do ano, de cada aluno, para verificar a situação pedagógica deste aluno, elaboramos estratégias para interferir de forma positiva na aprendizagem do aluno. Relatório semestral que

relata o desenvolvimento deste aluno dentro da escola, buscando a superação das dificuldades, e a demonstração dos desafios já vencidos.

11. Frequentemente são realizadas reuniões com os profissionais e os pais, para que os pais fiquem sempre conscientes de como o filho(a) está evoluindo na escola, e para a colocação dos limites, e a situação do filho (a) na escola.
12. Geralmente no início do ano, os pais tem preconceitos, preocupados se a criança afetada por deficiência mental, pode afetar o aprendizado dos seus filhos "ditos normais". São feitas palestras, reuniões ou textos elucidativos sobre cada caso de criança "especial". Depois, poderá haver uma aceitação melhor sobre a criança "especial", mas há raros casos de pais que não aceitam. Os filhos aprendem com a criança "especial" e vêem que ela também pode aprender.

BRENNER, Alaor Jason – Cirurgião Dentista. Em 12/02/2001.
Rua Brigadeiro Franco, 289, Mercês.
Fone/Fax: 0xx41-335-3039, 0xx41-335-1330.

Respostas ao questionário nº 2

1. Odontologia na Especialidade de Pacientes “Especiais”.
2. Formado pela Universidade Federal do Paraná, Faculdade de Medicina (Curso de Odontologia) em 1951.
3. Pessoas com necessidades especiais, porém alfabetizadas, o que possibilitará a compreensão das ordens necessárias para atendimento odontológico como abrir, fechar, diminuindo o estresse do paciente. A pedagogia facilita “o por que fazer”, “o por que trabalhar”, “o por que higienizar” que vêm para a saúde, através da socialização ativa, proporcionando uma mini-cultura na área odontológica, pois um atendimento odontológico tem o tempo provável de 30 minutos, e os professores(as) têm contato durante 4 horas em média, têm também um maior contato com o “papai e mamãe” do nosso paciente, pessoalmente dou um valor extraordinário para a pedagogia, pois intercede na escola, na alfabetização, na cultura e na orientação familiar, a pedagogia dos higienistas, ainda não reconhecida em nosso país, pois falta espírito de compreensão para a pais semi-alfabetizados, então através de métodos e orientações populares, será possível tornar-se independentes, mesmo com pequenas dificuldades, as pessoas afetadas por deficiência mental.
Cito um caso que atendi, de uma pessoa com Síndrome de Autismo, que só alimentava-se de feijão, de grão em grão, que era advinda de uma família de alto padrão cultural, e que na escola aprendeu a conviver, a alimentar-se corretamente, a desenvolver atividades de vida diária e escolar, e recebeu orientação familiar. É importante não deixar as pessoas com necessidades especiais sem escola, seja especializada ou inclusiva, pois as escolas operam verdadeiros “milagres”, na saúde e na educação, aconselha-se que não deixe somente para a escola o atendimento da criança, é melhor para a pessoa com deficiência mental que a família atenda a 90% das suas necessidades e que a saúde e educação atendam os 10% restantes.
4. O atendimento odontológico inter-relaciona-se com as equipes multidisciplinares, portanto com as áreas de fonoaudiologia, cardiologia, anátomo-patologia, (glicose – hemogramas), fisioterapia, fisiologia, enfermagem, nutrição, anestesiologia, clínica geral, cariogênicos, psicologia, pedagogia e alergologia. Podem ocorrer necessidades de intervenções médicas nos cuidados para a saúde bucal propícia ou para as interações medicamentosas, podendo ocasionar choque anafilático, até mesmo pelo Ácido Aceti-Salicílico, principalmente nas exodontias ou extrações prevenindo situações hemorrágicas

Como exemplo os surdos mudos e que são 100% alfabetizados, muitos apresentam dor ao abrir e fechar a boca pelo estresse.

5. a) Higienização com a escovação bucal e da língua, limpeza corporal incluindo genitais, a limpeza no lar e higienização na alimentação. A cárie dentária transmitida pelo beijo, principalmente pelas mães que beijam as crianças na boca, utilização dos mesmos utensílios pelas várias pessoas da família, principalmente porque as pessoas afetadas por deficiência mental, em sua maioria, apresentam baixíssima resistência imunológica.

Falta de métodos adequados para o controle de natalidade e conscientização sobre o devido comportamento sexual.

b) Farmacologia – inúmeras famílias sobrecarregam os filhos deficientes mentais, com sedativos hipnóticos para o bem familiar noturno, apresentam-se apáticos, com a boca seca, conseqüentemente o nosso rendimento clínico é zero!

c) Prevenção – para evitar acidentes odontológicos, com um simples bico de plástico, corta-se, coloca-se na boca, segura-se com o dedo e escovam-se os dentes. Vários instrumentais foram criados pelo entrevistado para a contenção de forma não agressiva, para o não fechamento do trabalho odontológico. Com orientação à família sobre a limpeza dos instrumentos e sua utilização. A falta de saúde bucal interfere nos processos de alfabetização, “com dor, não aprende”. “Pela boca damos o primeiro grito da chegada na Terra e pela boca damos o último suspiro quando partimos do planeta Terra”, afirmou Dr. Brenner.

d) Orientação da escova elétrica – a utilização escova Plaque Remover da Braun – pode-se trocar a cabeça da escova. Sigma (mais simples e de baixo custo). (Reach-Power-Brush) – que é uma técnica de escovação correta. O “Manequim” é utilizado sem limites para orientação sobre a cárie dentária, pode-se demonstrar como fica o interior do dente cariado.

e) Cirurgia de Palato – que é o Tratamento Cirúrgico de Pacientes com Palato Ogival e com Obstrução Nasal, muito pouco usado no Brasil devido à falta de conhecimentos sobre os benefícios cirúrgicos nos tratamentos fonoaudiológicos, na deglutição atípica, na respiração incorreta, principalmente nas pessoas afetadas por deficiência mental com baixa imunidade. Os pacientes podem ser submetidos à colocação do disjuntor de Hirax, pela equipe cirúrgica e ortodôntica para manter o palato aberto, tornando-o favorável para a colocação dos aparelhos ortodônticos, frente às necessidades; esta técnica cirúrgica e o disjuntor Hirax proporcionam uma melhor pronúncia fonética nas pessoas afetadas pela Síndrome de Down

Em uma entrevista em Blumenau, Santa Catarina, demonstrei a um grupo de especialistas, que as pessoas afetadas por deficiência mental, que estavam apresentando-se em um teatro, para não ficarem com a boca aberta, todas utilizavam um elástico fino, (como o de dinheiro) com dois ganchos laterais e uma mentoneira, mantendo, portanto a boca fechada durante a apresentação teatral. Este recurso serve também para a posterior cirurgia das adenóides e para a correção da respiração nasal.

f) Condicionador da língua - Utilizamos também um condicionador da língua desde que, nasceram os dentes pré-molares (um arco palatino com pequena

bola de porcelana, metálica ou de acrílico), para que haja a educação lingual e que a mesma não se projete para fora da boca.

g) Placa anti-bruxismo - Existe também a placa anti-bruxismo, de silicone, correlacionando-se com o atendimento na especialização de ortodontia.

6. Congressos, jornadas, seminários, jornais, correspondências através de mala direta, aulas e orientações para as famílias, reportagens na mídia televisiva e rádio.

7. Em cinqüenta anos de atividade odontológica “especial” são quarenta e três anos atendendo “pacientes especiais”, atendi em torno de 10.000 pessoas, pesquisadas cientificamente, com slides, fotos, relatórios, anamneses, para o tratamento odontológico.

A técnica para o atendimento deve observar alguns pré-requisitos em relação às pessoas com necessidades especiais:

Compreende e colabora (os não lesados cerebrais, limítrofes, deficientes mentais leves e alguns deficientes mentais moderados).

Não compreende e colabora (paralisados cerebrais).

Compreende e não colabora (Doença de Parkison, conduta motora patológica).

Não compreende e não colabora (casos para anestesia geral – hospitalar – deficientes mentais severos e profundos).

8. Perfeitamente incluídos e nunca excluídos, a sociedade, escola e a família inúmeras vezes não aceitam peremptoriamente, tem a rejeição e o preconceito social, dependendo de cada caso até mesmo com o deficiente mental leve e o limítrofe. É importante fazer-se o máximo que for possível para a pessoa afetada por deficiência mental correlacionando-se com a criança normal, pois a criança não deficiente, desde que bem orientada pode inter-relacionar-se com a pessoa com necessidades especiais.

9. Na anamnese verifica-se que a maior dificuldade da família está na falta de escolaridade e até mesmo ignorar como defender o seu filho afetado por deficiência mental, ou então o processo de negação da realidade, sendo este o maior problema no relacionamento entre o odontologista e a família.

10. Pontos positivos: em primeiro lugar o amor ao ser humano, assim nos integra a família, a tristeza do nascimento de um bebê afetado pela deficiência mental pode ser modificado com o amparo dos professores, que sem a sobrecarga afetiva e sem o protecionismo podem orientar para que este ser humano demonstre suas potencialidades. A indução à família sobre a importância da boca, dos dentes, na saúde da criança, a boca é o primeiro órgão com que a natureza nos proveu para a alimentação e a comunicação oral. A prevenção bucal poderá impedir 76 doenças orgânicas. Criar o hábito do cuidado com os dentes e divulgar nas universidades e nos cursos tratamentos responsáveis para os pacientes “especiais”.

11. Fatores negativos: Abandono por parte da família, extração desnecessária, dificuldades no relacionamento familiar, pois todo ser humano tem direito à saúde até mesmo as pessoas em precária situação econômica, todos merecem os atendimentos no padrão das instituições particulares e o governo deveria oferecer assistência permanente da área de saúde às pessoas afetadas por deficiência mental.

12. Participam, em nossas observações, os mais evoluídos orientam as outras pessoas “especiais” auxiliando aos profissionais da área da odontologia.

13. Já respondi a essa questão.

14. Exemplificando: os não laureados por Deus necessitam reconhecer profundamente, para que o “filho perfeito” não se perca na má formação, na agressão social, nas drogas, muitos se bestificam por um título ou pela riqueza econômica. Em uma situação no consultório, uma mãe de uma criança dita “normal” foi beijada por uma pessoa com Síndrome de Down, que estava no consultório, e a dita mãe reagiu com agressividade, então solicitei que se retirasse, pois eu iria atender a paciente “especial”. Na vida temos que ter postura de caráter e dignidade em relação aos menos favorecidos pela sorte. As pessoas “normais” que não aceitem o desafio de sentirem-se invulneráveis, poderão vir a ter um problema fisiológico, e tornarem-se pessoas afetadas por qualquer tipo de deficiência.

“Que Deus me dê grande força, se um dia eu voltar a viver no planeta Terra, quero novamente ser cirurgião dentista com especialidade para atendimento de “pacientes especiais”. (Dr. Alaor Jason Brenner)

NASCIMENTO, Luíza Helena do - Professora Especializada em Educação Especial, supervisora da Escola Municipal de Educação Especial Ali Bark. Em 14/02/2001.

Telefone: 0xx-41-244-0461(Curitiba)

Respostas do questionário número 1.

1. A Escola Especial funciona com 20 turmas, 10 turmas no período da manhã e 10 no período da tarde; uma turma em nível de pré-escola e outras nove são de escolaridade com período integral com 4 horas nas oficinas pedagógicas e quatro horas na escolaridade, onde trabalham-se todas as disciplinas de ensino fundamental em nível de primeira série, buscando a alfabetização inicial.
2. Não há Classe Especial. Não há classe de recursos. Toda a Escola é Especializada.
3. Os alunos (as) desta escola, ainda não foram para os Programas de Educação Inclusiva. A equipe da escola está pesquisando uma proposta de uma Cooperativa de Trabalho, onde os alunos da escola e a família serão cooperados, tendo o apoio da entidade mantenedora (Prefeitura Municipal de Curitiba) e os empresários da cidade de Curitiba. A função da Cooperativa de Trabalho tem por objetivo o resgate das relações familiares buscando o estreitamento dos laços familiares e um ponto de referência para a escola, na sua efetiva prática pedagógica. Um "termômetro" do funcionamento da escola como um todo, se realmente a escola está preparando este jovem para a consciência da cidadania, do futuro, para o labor, para ser um cidadão produtivo, no sentido humano.
4. A escola trabalha com o processo global, de alfabetização, do todo para as partes, sendo o todo identificado como o texto, a oração, a palavra, a sílaba, a letra e depois a reversibilidade neste "avançar e retornar", no processo de alfabetização, o professor educador pesquisa e apropria-se do estilo de aprendizagem. Também trabalham-se sobre os aspectos da "leitura de mundo". As escolas ensinam os alunos a ler e a escrever, quando a escola deveria ensinar a pensar, porque quem pensa, lê e escreve.
5. Graduação em variadas áreas de estudo, e todos com Pós-Graduação, em Educação Especial, exigência legal do Estado do Paraná, para a atuação na área da Educação Especial.
6. A proposta curricular baseia-se em Piaget, Vygotsky, Luria e Leontiev, teóricos estrangeiros e o brasileiro Paulo Freire, suas teorias inter relacionam-se com a prática na escola. Baseando-se ainda, no Método de Modificabilidade Cognitiva de Reuven Feuerstein, nas turmas mais

avançadas. Através da teoria de Emília Ferreiro utilizam-se os processos dedutivo e indutivo. A proposta curricular tem-se preocupado com tarefas que possam desenvolver o hemisfério esquerdo e o hemisfério direito do cérebro, no sentido holístico. Nossa convicção baseia-se na teoria da plasticidade cerebral. Por isso defendemos uma proposta curricular enriquecedora, que leve o jovem a desenvolver consciência de si, auto-estima, autonomia no trabalho, capacitando-o para a realização de uma variedade de tarefas, preparando-o para o trabalho científico.

7. Pode-se citar que todas as teorias têm mais pontos positivos. Quanto maior for o conhecimento das teorias que a escola proporcionar para os professores, maiores serão as opções de desenvolvimento de aprendizagem na área de alfabetização. Quanto mais conhecimento o professor mediador tiver, maior competência ele terá para desenvolver sua proposta pedagógica e possibilitar aos alunos processos cognitivos mais avançados.
8. Pontos Negativos. A falta de conscientização da família de que o filho afetado por deficiência mental tem necessidades educativas especiais, e que portanto deveria ser encaminhado à escola especializada o mais precocemente possível, porque a sua entrada tardia na escola prejudica muito seu desenvolvimento. Professores que optam por trabalharem na alfabetização de conteúdos e não pelo desenvolvimento das funções cognitivas, que poderia proporcionar uma facilitação no processo de alfabetização. Os programas escolares brasileiros não apresentam nas suas propostas pedagógicas, atividades que ensinem o ato de pensar e aprender, enfatizam comportamentos de treinos e habilidades, num fazer repetitivo e sem criatividade.
9. A grande questão que nos preocupa é a privação cultural, mesmo que um aluno seja afetado por uma síndrome, mas se ele pode participar desde muito cedo, nos primeiros dias de vida de um programa de estimulação precoce, toda esta clientela da escola teria um melhor prognóstico que consideramos fatores muito importantes pois a privação cultural poderá influenciar o rebaixamento nos aspectos cognitivos, motores, sociais e afetivos.
10. O sistema de avaliação é uma ficha qualitativa de observação que foi elaborada dentro da proposta de Vygotsky, a ficha analisa o desenvolvimento real do aluno, seguida da análise do desenvolvimento potencial, acompanhada por um relatório descritivo de cada aluno nos aspectos cognitivos, motores, sociais e afetivos. São utilizadas com quatro propostas:
 - montagem das turmas
 - que tipo de conteúdos vão ser trabalhados para montagem e elaboração do planejamento
 - passagem de um nível para outro nível mais avançado no final do período anual.

Através desse sistema de avaliação pode-se aquilatar o trabalho pedagógico do professor em sala de aula.

11. Os pais participam na escola e são convidados para a elaboração das propostas pedagógicas e na construção dos projetos. Verificamos que há uma omissão quando não convidamos os pais para participarem nos conselhos de classe, acompanhando o desenvolvimento de seus filhos com necessidades especiais.

12. Em nossa escola, todos os alunos têm necessidades especiais. Mas, temos recebido auxílio de voluntários da comunidade que participam de atividades extraclasses, festas, passeios e eventos. Ultimamente, temos recebido visita de alunos de outras escolas na fase da adolescência para promoverem atividades de lazer junto aos alunos especiais.

ELIAS, Maria Tereza - Professora de Pré a 4ª série e Gerente de Educação Especial da Prefeitura Municipal de Curitiba. Em 15/02/2001.

Respostas do questionário número 1.

1. Na Rede Municipal de Ensino de Curitiba têm: 134 escolas sendo que 2 dessas são escolas especializadas, tem 70 Classes Especiais, 25 Salas de Recursos e 7 Centros Municipais de Atendimento Especializado, um em cada núcleo regional da educação atendendo as escolas pertencentes àquele núcleo.

2. Participam das Classes Especiais 647 alunos (dezembro / 2000) todos afetados por deficiência mental. As Salas de Recursos tem 441 alunos. As duas escolas especiais têm 361 alunos com deficiência mental. Os centros de atendimento possuem 856 educandos com deficiências (deficiência mental, deficiência auditiva, deficiência física e deficiência visual), condutas típicas (incluindo altas habilidades) e distúrbios de aprendizagem. Dos 856 matriculados foram ofertados 41.114 atendimentos terapêuticos educacionais com uma média de 4.114 atendimento/mês baseando-se em 10 meses. Nos Centros de atendimento houve 953 avaliações psico-educacionais. Com uma discussão bastante ampla sobre avaliação diagnóstica, os novos parâmetros para tornar-se mais humanizadora, no contexto dos sujeitos participativos dos programas ofertados pela Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Nas duas escolas especiais têm envolvidos 155 professores especializados. Nos Centros de Atendimento desenvolvem seus trabalhos 126 profissionais entre as áreas de fisioterapia, fonoaudiologia, pedagogia, assistência social, deficiência auditiva e deficiência visual.

3. A Rede Municipal de Curitiba não tem a ação direcionada somente para inclusão, no momento temos 241 alunos em turmas de inclusão, assim distribuídos: 88 com D.A., 52 com D.V., 54 com D.F., 16 com condutas típicas e 31 alunos com síndromes diversas.

4. Em 1999 foram implantados os Ciclos de Aprendizagem com revisão do sistema de avaliação, 41 escolas com ênfase nos fatores qualitativos sobre os quantitativos, 26 escolas incluíram a supressão do registro em notas, que foram substituídos por pareceres descritivos. Ainda de acordo com o currículo básico utilizamos o método histórico-crítico. Em setembro do ano 2000 foram lançadas as Diretrizes Curriculares para escolas da SME e abrindo para discussão nas escolas, possibilitando as reformulações e adequando o currículo às necessidades dos alunos.

5. A maioria dos professores da Rede Municipal de Ensino de Curitiba tem graduação, e os que atuam na Educação Especial têm cursos de pós-graduação em Educação Especial, em nível de especialização, ou o 2º Grau e especialização nas áreas da Educação Especial. A partir do ano 2000 foram

ofertados aos professores da R.M.E., o curso de graduação, 3º Grau Normal Superior, com mídias interativas pela Universidade Eletrônica em parceria com a Universidade Estadual de Ponta Grossa, sendo que foram atendidos 540 professores da Rede Oficial de Ensino, destes 90% aproximadamente são da R.M.E. Como um todo, até 31 de maio de 2000 a Rede Municipal de Ensino de Curitiba têm 2591 professores com magistério em nível de 2º Grau, 275 professores com licenciatura curta, 2096 com licenciatura plena, 1428 com especialização e em torno de 8.000 professores têm dois padrões de ensino.

6. As teorias baseadas nos estudos de Piaget, Vygotsky, Giroux e Libâneo.

7. Pontos Positivos: Com o método histórico-crítico o aluno não se torna copista, é um aluno criativo, inovador, renovador, participativo e desenvolve-se dentro do contexto de sua realidade.

8. Pontos Negativos: Necessidade de avaliação, pois se trabalha muito com a comunicação e alfabetização, minimizando a matemática que necessita ser reformulada. Outro ponto é que o professor não estava acostumado a desenvolver a avaliação em todas as formas, a qual ficava em segundo plano. Os conteúdos baseados nos currículo, esses conteúdos devem ter certa flexibilidade de acordo com a realidade, cada escola tem o seu projeto pedagógico curricular, onde vão ser envolvidos os alunos, a comunidade, as famílias, e a equipe das escolas.

9. A grande maioria do nosso alunado frequenta os sistema especial. Os afetados por deficiência mental, principalmente problemas gestacionais, pré-natais, neo-natais, pós-natais, sindrômicos, privação cultural, falta de estimulação adequada e problemáticas sociais. Temos convênios com 23 instituições de Educação Especial com cedência de 52 professores especializados.

10. Sistema de Avaliação processual diagnóstica: através da avaliação diagnóstica tudo que o aluno constrói é avaliado. O parecer descritivo em cada escola poderá ser bimestral, semestral, anual de acordo com a realidade social e contextual.

11. As crianças não têm preconceito, participam o tempo todo auxiliando os alunos com necessidades especiais. Os alunos do sistema regular apóiam e permitem que o aluno desenvolva e mostre o seu potencial. No início do trabalho com as orientações, vão sendo modificadas as situações de conflito. Somente nos casos de condutas típicas, acarretam alguns problemas com os pais, poucos casos chegam à SME, são resolvidos nas próprias unidades escolares.

12. Qual o sistema de avaliação diagnóstica, quais os prognósticos e os tratamentos usualmente recomendados?

Na Psicologia o número ofertado é bem maior, assim como os horários dos profissionais, mas a demanda é muito alta, quando surge a vaga o Centro de

Atendimento Municipal Especializado verifica-se qual o caso de maior urgência para o atendimento. Estes Centros também oferecem os serviços da Pedagogia especializada, da Fonoaudiologia, e em menor número da Fisioterapia, os atendimentos nas áreas de DA e DV não tem fila de espera, são atendidos imediatamente.

Dados Complementares:

A Secretaria Municipal da Educação têm convênios com ONG's e oferecendo ainda:

- em média 884 atendimentos especializados mensais.;
- 30 consultas psiquiátricas por mês;
- 182 bolsas integrais para escolaridade;
- 236 bolsas parciais para escolaridade;
- no SITES são beneficiados 2.320 alunos (284 alunos das escolas especializadas – out/2000)
- desenvolvimento de projetos em parceria com o MEC.
- Campanha Nacional de Reabilitação Visual (Olho no Olho) com a PMC com mais de 40.000 consultas. Associação Brasileira de Oftalmologia;
- No ano 2000 capacitou-se 120 profissionais envolvendo 121 escolas com 15.106 alunos de Ciclo I 1ª Etapa / 1ª série. Destes foram encaminhados para exame 2.984 alunos, dos quais compareceram à consulta 1.672 alunos e 354 foram beneficiados com os óculos gratuitamente com a receita aviada.

CERRICCHIO, Luci Benevento - Diretora Pedagógica da Escola Anjo da Guarda S/C. Em 16/02/2001.
Telefone (0XX-41) 225-2633 / 222-0999

Respostas do questionário número 1.

1. Educação Infantil à 8ª série. Muito raro um aluno “especial” ultrapassar a 5ª série do Ensino Fundamental, se tiver possibilidades seguirá com as adaptações curriculares.
2. Temos duas alunas “especiais” formadas até a 8ª série com as adaptações curriculares. A escola não tem Classe Especial. Todos os nossos alunos “especiais” estão no sistema de inclusão.
3. Três alunos afetados pela Síndrome de Down, um freqüentando o Jardim III, outro na 2ª série e outro mais em nível de 3ª série, uma aluna DM e psicótica freqüentando o pré, um aluno paralisado cerebral na 4ª série. Dois alunos limítrofes em nível de 3ª e 4ª séries. E ainda alguns casos não diagnosticados.
4. O método é o “Anjo da Guarda”. Baseamo-nos em Emília Ferreiro e também nos baseamos na zona proximal de cada caso.
5. Dos nossos professores 80% são universitários, mas não tem a formação na especialização em Educação Especial. Os professores têm acesso a cursos de formação continuada.
6. As principais teorias são baseados nos estudos de Piaget, Vygotsky, Emília Ferreiro, Paulo Freire e Smith na leitura.
7. e 8. Devido à inter-relação da metodologia e adequação para cada caso não há pontos positivos ou negativos.
9. Temos alunos com Síndrome de Down, Paralisado Cerebral e Deficiente Mental, dos quais cinco já são formados.
10. A avaliação é individual para cada aluno “especial”, dentro do currículo e as metas a serem atingidas de acordo com cada aluno. Faz parte da avaliação o conceito e até 2ª série utilizamos relatório individualizado.
11. Tem a participação dos pais para todos que ficaram no programa.
12. Os pais dos alunos “ditos normais” são conscientizados de que esta escola vai continuar trabalhando com a inclusão de alunos “especiais”. Os pais que não se adaptam tem a liberdade de escolher outra escola.

CARVALHO, Natasha Carolina de - Professora do Jardim III (Sala de Inclusão) do Colégio Martinus. Em 16/02/2001.
Telefone (0XX-41) 322-7900

Respostas do questionário número 1.

1. Não temos classes de Educação Especial.
2. No sistema de ensino inclusivo temos um aluno com seis anos, do sexo masculino afetado pela Síndrome de Down.
3. No ano de 2000 um aluno.
4. O método utilizado seria a inter-relação do método construtivista com o sócio-interacionista.
5. Esta questão não foi respondida.
6. Os principais teóricos utilizados neste estabelecimento para os processos de alfabetização são Piaget, Vygotsky, Emília Ferreiro, Teberoski e Ester Pilar Grossi.
7. Pontos positivos:
 - a) adaptação social;
 - b) colegas não deficientes que auxiliam o colega "especial";
 - c) a professora trocando com o aluno na área de linguagem o padrão correto, não insistindo no processo da palavra errada;
 - d) integração com as extraclases;
 - e) o reconhecimento das letras;
 - f) a leitura e escrita das palavras;
8. Pontos negativos: maiores dificuldades para quem apresenta problemas na área da linguagem.
9. No ano de 2000 atendi na escola somente um caso de pessoas com necessidades especiais.
Avaliação individualizada;
Os pais deste aluno participam muito, e seguem as orientações da escola e da professora. Desenvolveu várias atividades no lar, uma hora por semana recebeu no lar reforço pedagógico, foi estimulado através da fonoaudiologia e fazia natação, mas apresentou alergia ao cloro. Na escola foram desenvolvidos o seu nome, nomes dos colegas e novas palavras. Faz a leitura através do alfabeto móvel e a construção de novas palavras. Apreendeu através de uma maquete com a planta da casa, utilizaram-se ainda jogos educativos para alfabetização, e no computador da sala de aula desenvolveu-se com jogos e o programa "Word" na alfabetização. Desenvolveu também textos coletivos e

espontâneos com legendas, a professora digitou o texto todo e também utilizou o quadro de giz como reforço. Todos os alunos remontam o texto coletivamente ou individualmente, pintam o espaçamento, trabalham com a letra inicial e final, utilizando o alfabeto móvel para a palavra chave. Não se utilizou cartilhas, nem livros didáticos, nem apostilas prontas, somente livros de apoio ao professor. Na matemática utilizou-se o programa de computação Megalogo.

Dados Complementares:

“Busco informações teóricas e práticas sobre alfabetização de pessoas com Síndrome de Down, o contato direto com a pessoa afetada pela síndrome é muito importante, mas o respaldo teórico é fundamental para a busca do sucesso da alfabetização. Todo conhecimento servirá para os alunos do sistema regular de ensino, sem dificuldades de alfabetização. O apoio da família, pois a família faz o trabalho que o diferencia, o preparo familiar poderá alterar a limitação da pessoa afetada pela deficiência mental.” (Professora Natasha Carolina de Carvalho)

MAZZONI, Alberto. Em 19/02/2001.

E-mail: amazzone@terra.com.br fone:(47)361-5936

Rua 3300, nº153, ap. 303 - 88330-000 Balneário Camboriú – SC

Respostas do Questionário Nº 2

1. Matemática Aplicada. Trabalho com Acessibilidade e Tecnologias.
2. Engenharia de Sistemas com mestrado em Matemática aplicada.
3. Elaboração de projetos de software, associados aos projetos pedagógicos.
4. Sim, principalmente educação e comunicação.
5. Software para uso pedagógico, por exemplo, programas que contribuam para a estimulação precoce.
6. Através de encontros entre profissionais e apresentações em congressos e seminários.
7. Por trabalhar em instituição de ensino superior não tenho contato direto com alunos com deficiência mental. No entanto, estamos acompanhando projeto de pós-graduação com este enfoque.
8. A inclusão pedagógica deveria ser analisada caso a caso, observando-se tanto o desenvolvimento do aluno quanto o dos seus possíveis colegas de turma. Dever-se-ia garantir que o aluno tenha sempre condições de continuar o seu desenvolvimento e para isso é necessário também que haja A inclusão social é um paradigma a ser alcançado. Para atingir este objetivo é necessária uma sociedade participativa, que garanta o respeito às diferenças, inclusive as diferenças de aptidões. Esse ainda é um longo caminho de aprendizagem.

TORRES, Elisabeth. Em 19/02/2001.
E-mail: efortres@terra.com.br
fone: (47) 361-5936
Rua 3300, nº 153, ap. 303
88330-000 Balneário Camboriu – SC

Respostas do Questionário Nº 2:

1. Matemática e educação. Atuo com informática na educação e com acessibilidade e tecnologias de apoio.
2. Sou graduada em Matemática com pós-graduação em Engenharia e em Educação.
3. A função da informática no ensino é ser coadjuvante do trabalho do professor. Dependendo da atividade preparada pelo professor, os programas de computador podem contribuir em atividades de redação, em exercícios de repetição para fixação de conceitos e em várias situações de associação de conceitos expressos em imagens ou desenhos às suas abstrações em palavras falada ou escrita), ou numerais.
4. A informática na educação é diretamente ligada com os aspectos pedagógicos e a informática educativa especial tem como proposta contribuir para uma melhor atenção aos alunos com necessidades especiais, para o que se necessita muito da engenharia.
5. Os atuais software de autoria trazem facilidades para que os próprios professores possam criar programas computacionais adequados ao projeto pedagógico adotado pela escola. Vários programas já estão prontos e poderiam ser intercambiados entre escolas de distintos lugares.
6. A forma mais prática de intercambiar informações são os congressos. Com o uso da internet já começaram a ser organizados congressos virtuais, onde as pessoas podem apresentar seus trabalhos e conhecer outras propostas sem necessidade do deslocamento físico - esta modalidade de congresso é muito boa para começar contatos que podem ser aprofundados posteriormente em visitas aos locais de maior interesse.
7. O meu campo de trabalho atual é a graduação e a pós-graduação. Nesse nível ainda não tivemos contato com alunos com deficiência mental, e os casos que tomamos conhecimento foram relatados em congressos.
8. Não vivemos numa sociedade inclusiva, mas podemos aprender a ser assim, por isso precisamos nos preocupar em aprender e ensinar o respeito pela diversidade humana. Creio que ainda somos todos aprendizes nesse processo. Entendo que a inclusão escolar é um conceito que vem opor-se

ao conceito de segregação, mas não pode privar os educandos do direito a uma atenção que corresponda às suas habilidades. A preocupação é que se deixem todos os alunos juntos, esquecendo suas necessidades especiais, apenas para satisfazer a um modelo de inclusão que não está bem compreendido. Não foi isso o proposto em Salamanca.

CAVALHEIRO, Noemia da Silva. Em 20/02/2001.

1. Qual a sua área de conhecimento e trabalho? Onde a senhora atua, no momento na área profissional? Atualmente quais os cargos que a senhora ocupa?

- a) Serviço Social
- b) Hospital de Clínicas – UFPr
- c) Gerente do ASD-Ambulatório de Síndrome de Down do Hospital de Clínicas da UFPr e vice Presidente da Associação Reviver Down

2. Qual a sua formação acadêmica?

R. Serviço Social e Psicopedagogia (entregar monografia)

3. Qual a sua experiência teórica e prática sobre a saúde de pessoas afetadas pela deficiência mental? Como a área da saúde pode interferir na área da alfabetização?

a) Trabalhando em Hospital, escolas, devemos estar sempre atualizados; por isso fazemos reuniões mensais, discutindo os casos atendidos no ASD com a equipe multidisciplinar (Assistente Social, Psicólogas, Pediatras, Nutricionistas, Dentista, e fonoaudióloga). Cada qual na sua área trazendo contribuição para a equipe. A minha experiência prática é no atendimento no ASD, orientando as famílias sobre os cuidados com seus filhos, a importância do leite materno, a estimulação no meio ambiente, tudo isso com uma dose de amor e carinho, contribui para uma melhor qualidade de vida.

b) Os cuidados clínicos, a avaliação e estimulação orientados por uma equipe multidisciplinar, vão dar a esta criança, oportunidade de desenvolvimento físico, intelectual e social e um melhor aproveitamento escolar

4. Como mudar a realidade brasileira na área da saúde, com as características sociais do Brasil?

Penso que se criarmos políticas que favoreçam a educação pré-escolar, organizando a informação das famílias e as atividades de sensibilização juntamente com os serviços comunitários (saúde, maternidade e puericultura), as escolas e as associações de moradores e outros, com cuidados preventivos na saúde teremos melhor qualidade de vida para a comunidade. Se desenvolvermos a vontade em cada um de fazer a sua parte; mesmo sem recursos, teremos melhor perspectivas.

5. Qual a sua opinião sobre o processo da inclusão social das pessoas afetadas pela deficiência mental?

R. Vejo como um processo resultante da evolução histórica alicerçada nos direitos humanos. Todas as crianças, têm direito fundamental a educação e que a elas deve ser dada a oportunidade de obter e manter um nível aceitável de conhecimentos. Deve-se orientar e facilitar a participação dos pais na escola, porque ninguém conhece melhor o seu filho do que eles. As escolas

especiais, poderiam sair das quatro paredes de sua escola, ajudar e ensinar os professores de ensino regular a lidar com as diferenças, pois eles são mestres no assunto.

6. Como deveria ser a formação/qualificação dos médicos no Brasil, para que o nosso país obtivesse resultados positivos nos seus programas de saúde?

R. A formação do médico no Brasil deixa muito a desejar. Ele se forma numa determinada especialidade e esquece que o paciente é um todo. Trata o paciente como um coração, um fígado, um braço, etc...

Falta a formação humana, a sensibilidade, a preocupação em informar mais, em ajudar. Nas deficiências, sempre pinta um quadro negro, não se dá nenhuma esperança aos pais, muitas vezes não sabe mesmo, e tem vergonha de dizer, admitir que não sabe.

7. Como incluir nos cursos de graduação e de pós-graduação, na medicina, os conhecimentos sobre as pessoas afetadas por deficiência mental?

R. As Universidades deveriam estimular a comunidade acadêmica a pesquisar, criar sistemas de intercâmbio e criar centros de informações, documentação e divulgar os resultados e objetivos alcançados. A comunidade em geral.

8. Qual a sua opinião sobre o “aborto terapêutico” no caso do nascimento de pessoas afetadas pela deficiência mental?

R. Todo mundo é o melhor em alguma coisa. Algumas pessoas o são em muitas coisas! Tudo que você tem a fazer é descobrir que você é o melhor. “Meu filho me ensinou muito e continua ensinando todos os dias”. Eu o deixaria nascer de novo.

9. Como as famílias reagem no momento da notícia do nascimento de um bebê com necessidades especiais?

R. Dar à luz a uma criança “deficiente” é um acontecimento repentino. Não há um aviso prévio, não há tempo para se preparar. É um momento de lágrimas, desesperos, confusão, medos e culpas. O que será que eu fiz? Porque eu?

10. Quantos dos seus pacientes “especiais” tornaram-se pessoas integradas e participantes na sociedade em geral?

R. Minha experiência é com meu filho e várias pessoas pacientes do ASD, no ensino regular.

11. Alguns médicos e pesquisadores afirmaram que dentro de alguns anos será possível a cura intra-uterina das disfunções neurológicas dos fetos afetados pela Síndrome de Down. A senhora concorda com esta afirmação.

R. Concordo plenamente. Hoje a medicina tecnológica faz coisas fantásticas.

12. Em Curitiba, graças a sua iniciativa, do Doutor Angelo Tesser, do Dr. Mario Sergio Cerci e do Doutor Sória, em parceria com a Associação Reviver Down a cidade têm o privilégio de oferecer gratuitamente no Hospital de Clínicas da UFPr, o primeiro Ambulatório da Síndrome de Down no Brasil. Qual a sua opinião sobre o trabalho que vêm sendo desenvolvido?

R. Sou suspeita em dizer, mas, é o único serviço no País, que desenvolve um trabalho desde o nascimento do bebê, acompanhando o seu desenvolvimento da família até a escola.

13. Os trabalhos de pesquisa e atendimentos que o Hospital de Clínicas da Universidade Federal do Paraná, com o primeiro Ambulatório de Síndrome de Down no Brasil, tem ofertado, poderão em futuro próximo ser extensivos as pessoas adultas ou idosas afetadas pela Síndrome de Down?

R. Entre os vários projetos que já desenvolvemos, pretendemos a partir do momento que tivermos espaço físico, estaremos já atendendo as pessoas adultas com Síndrome de Down, com as especialidades: ginecologia, geriatria e outros.

14. Quais os serviços que a Associação Reviver Down pode oferecer após o nascimento de um bebê afetado pela Síndrome de Down.

R. A Associação tem dado apoio as famílias com o Grupo Nascer Down, encaminhando aos recursos da comunidade, como escolas especiais, ensino regular, cesta básica as famílias carentes e desempregadas, medicações com receitas do ASD, captação de sangue para crianças que vão fazer cirurgia do coração, apoio a famílias de outros Estados enquanto o filho está internado, e recentemente apoio a professores de ensino regular cuja escola tem uma criança com Síndrome de Down incluída.

RASKIN, Salmo – Médico, um dos dez membros do Projeto Genoma Humano.
Em 22/02/2001.

Telefone 0xx-41-232-6838

E-mail-genetika@genetika.com.br

Home Page: www.genetika.com.br

1. Qual a área de conhecimento e trabalho? Onde o senhor atua no momento, na área profissional? Atualmente quais os cargos que ocupa?

R. Meu Nome é Salmo Raskim, sou médico formado pela Universidade Federal do Paraná, sou Pediatra, com curso de Especialista em Pediatria formado pela mesma Universidade, sou especialista em Genética Clínica pela divisão de Genética do Departamento de Pediatria da Universidade Vanderbilt em Nashville, Estados Unidos. A minha área de conhecimento e trabalho é no diagnóstico Clínico de doenças genéticas e exames laboratoriais dessa área também. No momento atuo em três hospitais em Curitiba, Hospital Infantil Pequeno Príncipe, Hospital Evangélico e Hospital Nossa Senhora das Graças, e na minha Clínica que é chamada Genetika, onde durante meio período, faço atendimento clínico. Também ocupo o cargo de membro do Projeto Genoma Humano, sou um dos dez membros do Brasil que fazem parte do Projeto Genoma Humano, participo de algumas comissões de Pesquisa em Medicina e de Bioética, e participo da Sociedade Brasileira de Genética Clínica como membro titular, acho que são estas as minhas atuações profissionais.

2. Qual a sua formação acadêmica?

R. Estou defendendo minha tese de doutorado em Genética no Departamento de Genética da Universidade Federal do Paraná, sob coordenação do Professor Milton

3. Qual a sua experiência teórica e prática sobre a saúde de pessoas afetadas pela deficiência mental? Como a área da saúde pode interferir na área da alfabetização?

R. A minha experiência é mais prática do que teórica, e é que existe em primeiro lugar, uma grande variabilidade dentro das deficiências mentais desde os casos em que você não consegue nem detectar que exista uma deficiência e não sabe se é uma variabilidade do normal ou se é uma deficiência até uma deficiência profunda, e que nada disso é determinado pelo componente genético da pessoa, é sempre uma interação entre o meio ambiente e a genética. A genética não determina a intensidade do retardo mental, e sim aquilo que os pais vão fazer pela criança depois do nascimento. Eu sempre ressalto isto por dois motivos, mesmo que eu ache que seja um incentivo para que as famílias atuem, insistindo na importância da atuação, e segundo porque vejo isto na prática, na realidade, e essas duas coisas me fazem divulgar isto. Na área da alfabetização a área da saúde pode interferir de maneira importante, talvez uma das maneiras seja encaminhando precocemente o paciente com deficiência mental para o início da sua alfabetização. Porém para encaminhar precocemente o profissional da saúde tem que acreditar que o

paciente possa ser alfabetizado, mas ele tem que acreditar, pois se não considerar aquilo importante, ele não vai encaminhar, pois talvez ache que seja mais importante tratar uma ferida do paciente, de âmbito orgânico, então o paciente deve ser informado e deve saber o momento correto, para ser encaminhado.

4. Como mudar a realidade brasileira na área da saúde, com as características sociais do Brasil?

R. Quem dera eu tivesse a resposta para esta pergunta! O que eu acho é que as pessoas deveriam fazer pequenas iniciativas ao seu redor, é difícil você querer mudar o mundo sozinho, você vai bater com a cabeça na porta e não vai dar certo, mas se cada pessoas, tivesse condição, e fizesse modificações ao redor de si, imagine a revolução que iria acontecer, a revolução não acontece porque quase ninguém faz nada, não se mobilizam, e mobilizar não precisa juntar 300 pessoas para fazer alguma coisa, faça na sua casa, comece por si próprio. Isto já vai fazer uma revolução em toda a sociedade, pois a sociedade é a somatória de cada indivíduo. Comece pelo indivíduo, pois tem países onde o governo é pior do que o nosso, países onde a situação financeira é pior que a nossa, e tem um controle de saúde melhor que o nosso. Um exemplo é Cuba. Isto não é uma qualidade do governo cubano, mas é porque as pessoas lá acham isto importante.

5. Qual a sua opinião sobre o processo da inclusão social das pessoas afetadas pela deficiência mental?

R. Eu sou a favor, pois eu acho que a inclusão é uma arma para quebrar tudo isto aí, mas existem algumas questões que são peculiares a alguns indivíduos com deficiência mental, SD e outros casos que não podem ser desrespeitadas, então a inclusão só tem que tomar o cuidado para não perder a personalização daquelas doenças, deficiências ou síndromes, tem coisas que são peculiares e que não podem ser misturadas com o todo, mas tem muitas coisas que podem ser misturadas com outras por questões de direito, pois muitos destes alunos ficam só na sala sem que haja um real processo de inclusão, mas apenas para figurar em estatísticas que favoreçam o cumprimento de programas.

6. Como deveria ser a formação/qualificação dos médicos no Brasil, para que o nosso país obtivesse resultados positivos nos seus programas de saúde?

R. Esta já é mais fácil de responder, como não faz muito tempo que me formei, e o meu curso é um curso distanciado da realidade da saúde, não digo nem da realidade brasileira, mas da realidade do doente mesmo, hoje já está mudando, estão aproximando o aluno desde o primeiro ano do doente. O aluno está aprendendo que o doente é um indivíduo antes de ser uma doença. Os currículos estão sendo mudados e tenho certeza que os meus alunos vão se formar com um valor humanitário muito maior do que eu me formei.

7. Como incluir nos cursos de graduação e de pós-graduação, na Medicina, os conhecimentos sobre as pessoas afetadas pela deficiência mental?

R. Esta é fácil de responder, porque nos últimos anos eu tenho feito isto. E isto se faz, fazendo os alunos participarem de seminários sobre doença mental, e

eles têm que encontrar na sociedade uma família que tenha determinada doença, e este trabalho será na prática, vão trazer esta família para a sala de aula e vão apresentar para os colegas, e isto tem dado resultados sensacionais. A família é importante, pois eles vão dizer o que sentiram quando o médico deu o diagnóstico, o que acontece dia a dia, e isto não tem médico que consiga de outra maneira.

8. Qual a sua opinião sobre o “aborto terapêutico” no caso do nascimento de pessoas afetadas pela deficiência mental?

R. é uma questão muito controversa, e eu tenho uma opinião formada sobre o assunto, e é que a decisão sobre o aborto deveria ser do casal e não do Estado, esta é a minha opinião formada. Eu acho que este tipo de decisão não poderia ser tomado de maneira arbitrária e unilateral do Estado, ainda mais o nosso estado que após o nascimento da criança com deficiência, abandona-a completamente, sem dar o mínimo de reforço. Que direito tem este Estado de obrigar um casal a ter um filho com retardo mental se depois ele não vai dar a mínima condição. Então um rico tem direito de interromper a gestação e depois vai ter direito a assistência da saúde, e um pobre não tem direito de interromper a gravidez e não tem direito a assistência de saúde depois. Eu não sou a favor nem contra o aborto terapêutico, eu só sou a favor de quem vai sofrer na pele as conseqüências de ter um filho com retardo mental, estas é que tem o direito de decidir, e não uma pessoas atras de uma burocracia a 20 km de distância.

9. Qual a sua opinião sobre os conceitos que são significativos na Bioética na área da Medicina?

R. Eu acho que o direito da autonomia do indivíduo, na minha área de genética, eu tenho um pensamento forma, que é o da família saber o que o médico está fazendo com o paciente, isto está mudando o conceito da Bioética, e o controle da manipulação do ser humano e a própria manipulação deste ser humano, é importante e a Bioética trouxe um limite.

10. Como as famílias reagem no momento da orientação genética sobre o provável nascimento de um bebê com necessidades especiais? Decidem pelo aborto? Permitem que a gestação seja concluída?

R. Reagem com alegação, no primeiro momento, eu não me lembro de uma família que tenha sido diferente, este primeiro momento pode levar um dia, um mês ou até um ano, sempre negando, depois reluta, perguntando “por que eu?”,

Depois “Por que nós?” e depois acaba compreendendo e vindo a lutar por seu filho. Esta é a fase normal. Na maioria decide pelo aborto? Aqui no Brasil não existe uma porcentagem. Nos outros países, a maioria opta pelo aborto no caso de filho com retardo mental, e no caso de Síndrome de Down, 50% opta pelo aborto, no caso de Clinefeld, apenas 10%, então varia muito de síndrome. Quanto menos desconhecimento, menos aborto, no caso a SD é a mais conhecida mundialmente. Muitos interrompem a gestação aqui no Brasil? Eu posso responder de maneira empírica, pela minha experiência pessoal, aqui na clínica, sob o ponto de vista genético, a grande maioria não interrompe a

gestação fora do Brasil. Por uma série de contingentes, primeiro porque é proibido, é ilegal, e sendo ilegal, a maioria dos obstetras não querem fazer e vão levando a gravidez mais para frente, até que chega um ponto em que não é mais possível fazer. Nos outros países, na minha opinião empírica, não é científico o que eu estou falando, mas a maioria não interrompe. Gostaria de complementar que o número de abortos no Brasil, motivado por problema genético, deve ser um milionésimo do número de abortos praticados anualmente em todo o país. Ao nível de Brasil, o número de abortos praticados por causas sociais, genéticas, no global, é assustador.

11. Quantos dos seus pacientes “especiais” tornaram-se pessoas integradas e participantes na sociedade em geral?

R. Eu me considero um profissional ainda muito novo no mercado de trabalho, estou formado há treze anos e fiz cinco anos de especialização, portanto eu atuo há oito anos no mercado de trabalho. Agora estou vendo os meus primeiros pacientes da clínica se inserindo na sociedade, mas também vejo muitos colegas meus desacreditando de alguns pacientes, portanto eu sempre solicito aos pais que levem seus filhos de volta ao tratamento, porque é fundamental que o colega veja, porque ele precisa ser reeducado, o médico, também precisa ser reeducado. Não só os médicos, mas os estudantes de medicina precisam conhecer os progressos dos pacientes junto à sociedade.

12. Qual a sua opinião sobre os novos conhecimentos do Projeto Internacional Genoma Humano?

R. Eu acho que este projeto é uma coisa fantástica, e vai trazer frutos, sem dúvida nenhuma, não vai ser de hoje para amanhã, mais daqui há cinco, há dez anos, que dentro da história da humanidade é um mínimo, mas claro que para a família que está vivendo este momento, ela acredita que o tratamento é a curto prazo, mas não é, pois almeja-se a cura para várias doenças dentro do Projeto Genoma Humano.

13. Alguns médicos e pesquisadores afirmaram que, dentro de alguns anos será possível a cura intra-uterina das disfunções neurológicas dos fetos afetados pela Síndrome de Down. O senhor concorda com esta afirmação? Porque?

R. Concordo com a afirmação, mas alguém pode almejar dois anos. Nós já estamos aprendendo a desligar certas regiões dentro do Código Genético, e creio que daqui há alguns anos vamos poder desligar um código inteiro, no caso da SD, que seja o cromossomo 21, é claro que vai demorar, mas vai ser possível a prevenção, mas já estamos caminhando.

14. O Projeto Genoma Humano poderá recriar os mitos estereotipados da eugenia? Como evitá-los?

R. Pode, é claro que pode, não concordar seria uma atitude ingênua, pois hoje nós temos as ferramentas para isso, mas é claro que exige muitos cuidados, mas eu acho que a sociedade está preparada para isso, mas é claro que alguém numa atitude isolada, porém se isto vier à tona será prontamente rechaçado. Eu vi um exemplo agora, acontecer em dois países do primeiro

mundo, sobre clonagem de seres humanos, um na Itália e outro nos Estados Unidos. Na Itália propuseram que o pesquisador fosse imediatamente caçado no seu diploma de quarenta anos de profissão. Eu ainda acredito no ser humano, e a maioria das pessoas almeja com este projeto a cura de doenças, e essas pessoas que são a maioria vão fazer com que isso ande corretamente.

15. Qual a sua opinião sobre o casamento de pessoas afetadas pela Síndrome de Down?

R. Sei muito pouco, não tenho nenhuma experiência de clínica neste assunto. Já tenho lido muito sobre o assunto e de casamentos de pessoas afetadas com SD e nenhum relato de SD que tenham filhos afetados com SD, mas todos saudáveis, então pode-se dizer que é uma tendência genética, que a ciência pode constatar uma correção espontânea pelo próprio organismo, destes cromossomos. Os filhos gerados são completamente saudáveis.

**10.2 Anexo 2: Documentos da
Prefeitura Municipal de Curitiba –
Escola Municipal M^a do Carmo
Martins**



Prefeitura Municipal de Curitiba

I N T R O D U Ç Ã O

Aos cinco dias do mês de abril do ano de mil novecentos e setenta e seis, foi realizada a inauguração oficial da Unidade Escolar "PROFA. MARIA DO CARMO MARTINS" na gestão do Exmo. Sr. Governador do Estado, Jaime Carnet Junior e do Exmo. Sr. Prefeito Municipal de Curitiba, Saul Ruiz, e demais autoridades que participaram desta inauguração, incluindo a presença da Sra. Diretora Maria da Luz Muraro Zanlorenzi, do corpo docente, convidados da Escola de 1º Grau Embaixador Lincoln Gordon e demais clientela.

A Escola situa-se num bairro cuja clientela pode ser considerada de nível médio baixo, situado na Cidade Industrial.

Através do decreto nº367, foi designada a professora Maria da Luz Muraro Zanlorenzi para exercer a função de Diretora da Unidade Escolar, a partir de 1º de abril de 1.976.

Prefeitura Municipal de Curitiba

Publicado no D. O. M.

de 07/07/1976

D.A. em 09/08/1976

nº 27 *Infronze*

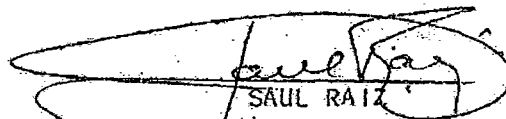
Decreto N.º 367

Designa MARIA DA LUZ MURARO ZANLORENZI para FG.

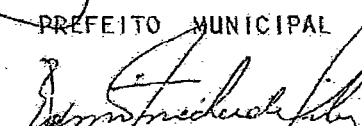
O PREFEITO MUNICIPAL DE CURITIBA, CAPITAL DO ESTADO DO PARANÁ, usando de suas atribuições legais, tendo em vista o contido no Ofício nº 171/76-DEG e de acordo com o disposto nos artigos 72 e 73 da Lei Municipal 1656/58, resolve

DESIGNAR a funcionária MARIA DA LUZ MURARO ZANLORENZI para exercer a função de Diretora da Unidade Escolar Professora Maria do Carmo Martins, da Diretoria de Educação, do Departamento do Bem Estar Social, a partir de 1º de abril de 1976.

PALÁCIO 29 DE MARÇO, em 25 de junho de 1976.


SAUL RAIZ

PREFEITO MUNICIPAL


EDSON FISCHER DA SILVA

DIRETOR GERAL DO

DEPARTAMENTO DE ADMINISTRAÇÃO



PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA

Escola Municipal Maria do Carmo Martins Ensino de 1ª Grau

Fevereiro

Resolução 1.036/88

Funcionamento da Classe Especial

RESOLUÇÃO Nº 1.036/88

O Diretor Geral da Secretaria de Estado da Educação, no uso das atribuições que lhe foram delegadas pela Resolução nº 1748/87, tendo em vista o disposto na Deliberação 020/86 do Conselho Estadual de Educação e o contido no Parecer nº 48/88 do Departamento de Educação Especial,

RESOLVE

- Art. 1º - Autorizar o funcionamento, até 31/12/90, de uma Classe Especial, área da deficiência mental, na Escola Municipal Maria do Carmo Martins, município de Curitiba (protocolado nº 370.468/87).
- Art. 2º - Revogam-se as disposições em contrário.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, em 13 de abril de 1988

*Divisão Oficial nº 2759
de 27/04/88 - Parecer 48
D. O. de Est. de Curitiba*

NOME ABREVIADO: MARIA DO CARMO MARTINS (EM – Ens. Fund.)

NRE: Santa Felicidade – SF – 13

Decreto de Criação: 180/79

Gestão: Saul Raiz

Patrono – MARIA DO CARMO DE MORAES MARTINS: Em 1841, provida como mestra, lecionou na nascente Província do Paraná. Uma das primeiras professoras primárias do Paraná, onde exerceu o magistério por trinta anos. Aposentou-se em 1866 e faleceu em 1872.

Diretor(a): Roseli de Souza Ruiz

Vice-Diretor(a): Maria de Lourdes Grani

APPF- Presidente: Ondina Aparecida da Silva

Turnos de Atendimento: Manhã/Tarde/Noite

- Manhã: 7h30min às 11h30min
- Tarde: 13h15min às 17h15min
- Noite: 18h30min às 22h

Oferta de Ensino: Sala de Recursos, Classe Especial, Ciclo I (com Etapa Inicial), Ciclo II e EJA – Fase I.

**DADOS DE RECURSOS HUMANOS DA ESCOLA MUNICIPAL
MARIA DO CARMO MARTINS (EM – Ens. Fund.)**

Diretor	1
Vice-diretor	1
Coordenador Administrativo	1
Professores	45
Supervisor Escolar	2
Orientador Educacional	2
MD de Educação Física	2
Assistente Administrativo	3
Auxiliar de Serviços Escolares	2
Professor especializado em MD	2
Atendente Escolar	2

**NÚMERO DE ALUNOS DA ESCOLA MUNICIPAL MARIA DO CARMO
MARTINS (EM – Ens. Fund.) Período letivo de 2000**

	MARÇO		AGOSTO	
	TURMAS	ALUNOS	TURMAS	ALUNOS
Ciclo I – Etapa Inicial	4	120	4	117
Ciclo I – 1ª Etapa	6	180	6	180
Ciclo I – 2ª Etapa	8	239	8	234
Ciclo II – 1ª Etapa	5	170	5	162
Ciclo II – 2ª Etapa	6	195	6	203
Classe Especial	1	14	1	12
Sala de Recursos	2	43	2	47
EJA – Fase I	4	82	4	73
Total Geral	36	1000	36	981

**MÉDIA DE CAPACITAÇÃO OFERTADA AOS PROFISSIONAIS DA
EDUCAÇÃO DA ESCOLA MUNICIPAL MARIA DO CARMO MARTINS
(EM – Ens. Fund.) Gestão Cássio Taniguchi**

	1997		1998		1999	
	Part.	C.H.	Part.	C.H.	Part.	C.H.
EAD	26	840	31	760	28	920
Cursos Ofertados pela SME	95	1616	67	1296	200	3617
Totais	121	2456	98	2056	228	4537
Média / Profissional	44h / ano		37h / ano		81h / ano	

Projetos que a ESCOLA MUNICIPAL MARIA DO CARMO MARTINS participa

Amigos da Escola – Em parceria com a Rede Globo de Televisão, tem como objetivo o desenvolvimento de ações voluntárias, da comunidade em geral, nas escolas públicas.

Justiça de Aprende na Escola – Desenvolvido em parceria com o Tribunal de Justiça do Paraná, consta de palestra a alunos e professores de 4ª série e posterior realização de um Júri Simulado, representando situações diversas, conforme a escolha da escola.

Digitando o Futuro – Propicia o acesso a novas tecnologias no processo ensino-aprendizagem a todos os alunos da RME com boa qualidade.

Projeto Fazendo Escola – Projeto que concede bolsa de estudo para pedagogos e professores participantes, como forma de possibilitar melhores condições para o desenvolvimento dos trabalhos.

	1998	1999	2000
Nº de Participantes	23	16	16
Nº de Projetos Aprovados	7	5	6

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA
SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO
ESCOLA MUNICIPAL MARIA DO CARMO MARTINS**

PREÂMBULO

Abaixo seguem os dados referentes ao universo escolar, onde a autora da pesquisa, vêm atuando desde 1986, na teoria e na prática educativa, vinculadas inicialmente ao Sistema Regular de Ensino e a partir de 1988 na Classe Especial, principalmente com educandos afetados por deficiência mental.

A Escola Municipal Maria do Carmo Martins, Ensino Fundamental, localiza-se a rua João Dembisnki, nº 700, bairro CIC, Vila Sandra, Município de Curitiba, Estado do Paraná e dista aproximadamente doze quilômetros do centro de Curitiba. Sua inauguração oficial deu-se a cinco de abril de um mil novecentos e setenta e seis, na gestão do Excelentíssimo Senhor Prefeito Municipal de Curitiba, Saul Raiz. Na oportunidade, estiveram ainda presentes pessoas da comunidade, alunos, professores e a diretora designada, professora Maria da Luz Muraro Zanlorenzi.

Sua criação e denominação deram-se por Decreto Executivo Municipal nº 180, de treze de abril de um mil novecentos e setenta e seis e publicado em Diário Oficial no dia cinco de maio do referido ano. Em janeiro de um mil novecentos e noventa e nove a Escola passou a chamar-se Escola Municipal Maria do Carmo Martins, Ensino Fundamental, pelo decreto nº 09 publicado em Diário Oficial em nove de fevereiro de um mil novecentos e noventa e nove.

Na época da inauguração a Escola contava com três salas de aula, uma sala para administração e setor pedagógico, uma cantina, um banheiro para professores e dois banheiros para alunos. Em um mil novecentos e setenta e oito, a Escola passou a contar com mais quatro salas de aula construídas pela Prefeitura Municipal de Curitiba, com recursos administrados pela Fundepar. Com a instalação de mais Conjuntos Habitacionais na região, a demanda de alunos aumentou e foram necessárias mais três ampliações, caracterizadas em três etapas distintas, assim distribuídas:

1986 – 2 salas – uma em março e outra em setembro.

1988 – 4 salas – entregues em meados de junho.

1991 – 4 salas – entregues em abril.

Atualmente dispomos de 16 salas de aula, uma sala para secretaria, uma sala para professores, uma sala para Orientação Educacional e Supervisão Escolar, dois almoxarifados e sete salas pequenas que atendem: direção, recuperação, educação física, educação artística, projeto de ciências e sala de recursos. O funcionamento da Classe Especial autorizado pelas resoluções 1036/88, 1732/90 e 3653/90 e renovado através da resolução

2080/99 segue as determinações da SME; já a Sala de Recursos foi autorizada pela Resolução 2786/88. Contamos com uma cantina, dois banheiros para professores, quatro banheiros para alunos, um pátio coberto, uma cancha de areia, uma cancha cimentada não oficial para a prática de esportes e um play ground. Não possuímos cancha poliesportiva e nem outros aparatos para o trabalho desta área, em função do espaço diminutivo que dispomos. O funcionamento do supra citado estabelecimento está subordinado a autorização da Secretaria do estado de Educação, emitida através da Resolução 3002/82 de vinte e três de novembro de um mil novecentos e oitenta e dois, autorização esta, publicada em Diário Oficial de nº 1428 de seis de dezembro do mesmo ano e fixada de acordo com a legislação vigente.

A distribuição do lanche dos alunos foi terceirizada sendo de responsabilidade da firma Risotolândia que prevê quantidade e qualidade da mesma a atender as necessidades nutricionais dos alunos.

A limpeza da Escola é de responsabilidade da empresa Transtainer, tanto no que diz respeito a material como pessoal.

Quanto à segurança, contamos com dois guardas municipais nos períodos de aula e um sistema de alarme para os outros períodos, que está sob a responsabilidade da empresa Metronic.

A clientela escolar atendida advém dos Conjuntos Habitacionais: ilha Verde I e II, Ilha Bela I e II, Moradias Florentina I e II, Vila Sandra I, II e III, Conjunto Zimbros, Flamboyant, Atenas I, II e III, Augusta I, Campo Comprido I e II, Tramontina I e II, Vila Velha e Colibri, conjuntos esses instalados próximos à Escola.

As famílias são compostas em média por quatro a cinco pessoas, onde os adultos trabalham sendo que o devido ao desemprego e as políticas salariais, onde não são registrados, com o aumento de casos de dissolução familiar observa-se o grande número de mulheres sustentando o lar.

A renda familiar gira em torno de dois salários mínimos e cada vez mais aumenta o número de pessoas com mão de obra não especializada.

A escolaridade das famílias ainda está em nível de 1º grau, onde vemos freqüentemente jovens e adultos procurando a escola na tentativa de conseguir novas oportunidades de trabalho, mas verificando-se ainda grande número de pessoas analfabetas e semi-analfabetas.

Percebemos também nestes últimos cinco anos, o aumento de pessoas vindas de outras regiões paranaenses e de outros Estados, expulsos do campo e de grandes centros populacionais, povoando esta região e habitando as adjacências em situação de favelamento, ou se abrigando em casas de parentes ou conhecidos, inchando alguns conjuntos habitacionais, gerando problemas sociais como: alcoolismo, drogadição, desagregação familiar, gravidez precoce, doenças epidêmicas, desemprego, insalubridade, crimes, fome, desnutrição, etc.

Os serviços de utilidade pública, como água tratada, luz elétrica, telefone, correio, transporte coletivo e coleta de lixo, são utilizados por quase todos os moradores, mesmo em precárias condições e em alguns lugares vemos problemas sérios relativos a esgoto e coleta de lixo.

Constatamos a grande quantidade de igrejas evangélicas e batistas sendo que a religião católica possui o maior número de adeptos.

Na prestação de serviços de saúde temos as unidades de saúde: Atenas Augusta, Campo Comprido e Fazendinha, com os quais mantemos permanente contato encaminhando crianças e adultos para consultas, exames e outros.

A equipe técnico-pedagógica é formada por: uma Diretora e uma Vice-Diretora eleitas pela comunidade escolar, uma chefe de serviço de apoio administrativo, duas supervisoras escolares, duas orientadoras educacionais, três secretárias, três secretárias escolares, quatro auxiliares de serviços.

O corpo docente da escola é composto por profissionais concursados que prestam serviços como regentes, auxiliares, co-regentes e contra – turno e professores de educação física. Atualmente desempenham essas funções 59 professores.

Contamos com um total de 1055 alunos distribuídos os períodos da manhã, tarde e noite. É importante acrescentar, que dispomos de atendimento a alunos especiais, com deficiências leves e moderadas e contamos para esse trabalho com profissionais habilitados por cursos competentes, e que atendem em caráter individual cada criança, respeitando seu grau de entendimento e desenvolvimento, com vistas a tornar essa criança parte integrante, útil e aceita pela sociedade. O atendimento a esses alunos prevê o oferecimento de duas modalidades de ensino: classe especial, autorizada pela resolução 2080/99 e salas de recurso autorizadas pela resolução 2786/98.

No turno da noite, a escola abre suas portas para o trabalho da educação de jovens e adultos (EJA) que conta atualmente com quatro turmas. Esse trabalho prevê o atendimento a jovens a partir de 14 anos que precisam de alfabetização, oferecendo a essa clientela oportunidades para tornarem-se cidadãos conscientes e integrados à sociedade, sendo autorizado seu funcionamento sob a resolução 2211/99.

ESCOLA MUNICIPAL MARIA DO CARMO MARTINS – EF
REFLEXÕES DOS PROFESSORES DA EJA
Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos (EJA)

Relatório apresentado a Secretaria Municipal da Educação (2000)

Professores: Isabel Cristina Marconcin
Luciana Cristina Figênio
Maria de Lourdes Grani
Neusa de Oliveira Camargo
Simone Maria Tissi Munhoz

Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos (EJA)

REFLEXÕES

A educação escolar torna-se cada dia mais imprescindível para o cidadão. Assim, exercício da cidadania foi negado aos “iletrados” que se constituíram em força na estruturação da sociedade.

É preciso esclarecer que as transformações rápidas que vêm ocorrendo na sociedade não só promove a maior desqualificação do trabalhador pela incorporação de tecnologia cada vez mais complexa como ampliam drasticamente a eliminação da mão-de-obra.

Dessa forma, as exigências do mercado de trabalho aumentam, seguindo as várias transformações que vem ocorrendo na sociedade. Nessa mudança, a EJA caracteriza-se na restauração de um direito negado.

Torna-se necessário evidenciar que na sociedade do conhecimento, na qual estamos inseridos, não basta apenas saber ler e escrever. É preciso aprender, de forma a estar-se permanentemente conquistando novos saberes por meio da elaboração própria.

Nesse contexto, cabe à escola, e ao EJA como programas educacionais voltados a jovens e adultos, fundamentar sua proposta de trabalhos nos quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

Na atualidade o “repasso” de informações não cabe mais às instituições de ensino, as novas tecnologias da informação e comunicação possibilitam uma maior velocidade na obtenção e atualização das informações.

A conquista e socialização dos saberes só será possível quando os educandos tiverem a possibilidade de apropriarem-se da informação transformando-a em conhecimento e desenvolvendo suas competências.

Não há efetiva conquista e socialização de saberes para quem não aprendeu a aprender. Caso essa competência desenvolvida na EJA, não podemos classificá-la como qualificadora.

A busca de uma sociedade educada para a equidade e diversidade passa pela revisão da função da escola, como instituição e do professor como profissional da educação, indicando mudança de postura aliada a investimentos na formação contínua dos profissionais.

**10.3 Anexo 3: Trabalho
Diversificado – Adaptações
Curriculares e o Procedimento que
Atende às Diferenças Individuais
dos Alunos**

MARIA CRISTINA ETTO

Licenciada em Pedagogia.
Biologia

Pós-graduada em Teorias e Práticas Atuais,
Educação – Metodo-
Em Administração Educacional e Psicologia
Escolar

MARIA REGINA PERES

Licenciada em Pedagogia e

Pós-graduada em

logia do Ensino. Campinas/SP.

Nos últimos anos, têm-se observado um interesse crescente pela busca de propostas alternativas para o cotidiano do processo educativo. As propostas desenvolvidas em sala de aula, geralmente, apresentam-se embasadas em pressupostos teóricos que valorizam o conhecimento como algo pessoal, inacabado, passível de transformações, que pode ser construído especialmente através da interação do indivíduo com o meio físico e social.

Nessa perspectiva, o processo ensino-aprendizagem é considerado um ato intencional significativo, onde o indivíduo adquire informações através da problematização, do levantamento de hipóteses, da compreensão, do contato com a realidade, com o meio ambiente, com outras pessoas, enfim, com as interações que realiza.

Dentre os teóricos interacionistas que defendem essas idéias, destacamos L. S. Vygotsky pela sua relevante contribuição sobre o desenvolvimento e a aprendizagem. Segundo esse autor, o nível de desenvolvimento real representa o estado alcançado pelo desenvolvimento das funções já amadurecidas pelo indivíduo, fruto do processo de desenvolvimento já alcançado. O grande desafio está no nível de desenvolvimento potencial que representa o que o indivíduo poderá alcançar em matéria de aprendizagem com o auxílio do professor, dos colegas de classe ou através de outras interações. A distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial é representada pela zona de desenvolvimento proximal que se constitui em um nível intermediário ideal para a atuação do professor.

Assim, o professor não poderá ter uma postura autoritária impondo, entre outras coisas, um conhecimento pronto, acabado, inquestionável, sem significado para o aluno, e nem ser omissor, caindo em um espontaneísmo pedagógico, onde tudo é permitido incontestavelmente. O professor assume a postura de mediador, proporcionando diferentes alternativas para a construção do conhecimento, como, por exemplo, através de atividades diversificadas e contextualizadas, uma vez que nelas se consideram o desenvolvimento pessoal e a realidade do aluno, respeitando-se assim sua natureza, levando-o a refletir e a problematizar sobre os temas de ensino.

O aluno é considerado um ser histórico e social que interage com o meio físico e com o patrimônio sócio-histórico como a linguagem, valores, normas, dentre outros, através da convivência com diversas pessoas, num processo pessoal de experiência mental e reflexiva sobre esses mesmos patrimônios, revendo-os e reconstituindo-os, visando a incorporá-los aos conhecimentos já adquiridos.

Dessa forma, a escola deverá levar em conta a curiosidade e os interesses dos alunos, respeitando o seu conhecimento inicial, ao mesmo tempo que proporcionar a ampliação desse conhecimento através da reflexão, da problematização, do confronto com o conhecimento científico. A construção desses conhecimentos pode portanto, ocorrer através da mediação com o próprio objeto do saber, como livros, revistas, meios de comunicação de massa, jogos, colegas de classe, professores...

Assim, a sala de aula constitui-se em espaço privilegiado de interações onde se reproduzem as relações sociais, onde o aluno essencialmente interage com o objeto de conhecimento, juntamente com o professor e os colegas de classe. Por tudo isso, torna-se fundamental refletir-mos sobre como temos utilizado o ambiente escolar, incluindo a sala de aula, no seu contexto físico e social.

Por que trabalho diversificado? -

Primeiro, porque os alunos apresentam interesses e motivações variadas e, depois, porque cada um tem um ritmo próprio de desenvolvimento que deve ser considerado e respeitado.

Trabalho diversificado é aquele em que o professor subdivide a turma em grupos que desenvolverão ao mesmo tempo, atividades diferentes, dirigidas ou não pelo professor. Por exemplo, enquanto um grupo recebe orientação direta do professor, os outros trabalharão independentemente, em atividades como leitura silenciosa, redação, exercícios escritos, atividades artísticas, jogos didáticos, etc.

O trabalho diversificado em sala de aula apresenta-se em nossas escolas como um procedimento capaz de atender as diferenças individuais dos alunos, em seus vários aspectos. Justifica-se, principalmente, pelo fato dos alunos encontrarem-se em pontos diferentes quanto ao nível de desenvolvimento físico e mental, ao ritmo de aprendizagem, aos interesses, às aptidões e às experiências vividas.

Os objetivos do trabalho diversificado são:

- a) propiciar a cada aluno orientação para evitar ou corrigir falhas, superar deficiências e atender ao ritmo individual de aprendizagem. É muito difícil, em classes numerosas, o professor atender a todos os seus alunos; portanto, se trabalhar com pequenos grupos poderá conhecer e atender melhor os indivíduos de acordo com as peculiaridades de cada um;
- b) oportunizar o maior número de participação direta de cada aluno nas atividades propostas. A participação do aluno nas atividades propostas. A participação do alunos nas propostas é essencial para o seu processo de aprendizagem. É importante que ele se perceba como integrante do grupo e interagindo em todas as experiências de aprendizagem.

Ao propor o trabalho diversificado, o professor deve considerar que a sua turma é antes de tudo um grupo social e, como tal, deve realizar atividades coletivas.

Deve, também, ter em mente a organização de atividades em três níveis: no coletivo (com a turma toda), em pequenos grupos e individualmente.

As atividades podem se diversificar em diferentes situações educacionais. Como exemplo, destacamos aquelas em que existam:

- diferenças acentuadas nos interesses dos alunos em certas atividades;
- alunos com deficiências determinantes;
- materiais didáticos em número insuficiente;
- materiais com pouca visibilidade à distância;
- alunos com dificuldades de ajustamento.

Para propor um trabalho diversificado em sala de aula, o professor deve ter claro que os alunos terão que ser preparados para trabalhar de forma independente.

Sugerimos que, num trabalho independente, os alunos devem:

- observar os momentos de escutar o outro;
- cuidar o tom de voz para não atrapalhar os demais grupos;
- refletir e compreender as orientações orais e escritas;
- realizar a atividade proposta até o fim sem a interferência direta do professor;
- avaliar a atividade realizada com a intervenção do professor e colegas;
- ter cuidado na movimentação dentro da sala de aula;
- realizar o trabalho com independência, persistência, organização e responsabilidade;
- buscar constantemente as diversas fontes de informação.

Podemos desenvolver estas sugestões utilizando cartazes, fichas de leitura, fichas de avaliação, etc.

Organizando a sala de aula

A organização da sala de aula para um trabalho diversificado não deve ser fixa e sim determinada pelos objetivos a serem trabalhados em cada atividade, pelas próprias condições físicas do prédio e pelo número de alunos existentes em cada classe.

Marcozzi e outros autores sugerem formas de organização da sala de aula que prioritariamente devem atender aos objetivos do trabalho pedagógico, lembrando que sempre se parte de uma arrumação básica, pois permite uma movimentação rápida de alunos e mobiliário.

Na organização da sala de aula para o trabalho diversificado devem ser consideradas as questões, a seguir:

- Como organizar a sala de aula de forma a permitir que o trabalho diversificado ocorra com maior facilidade, tornando-o parte do cotidiano da escola?
- Como estão distribuídas as mesas, visando a atender melhor ao trabalho diversificado dos grupos?
- Os alunos têm acesso ao material de que necessitam?
- Para agilizar parte do trabalho diversificado a sala foi dividida em caminhos – da leitura, do jogo, da matemática, das atividades manuais?

Os cantinhos devem ser construídos pouco a pouco, atendendo às expectativas e às necessidades dos indivíduos. Eles devem se apresentar organizados previamente.

Nesses cantinhos devem aparecer os materiais sugeridos a seguir:

- **Cantinho da leitura:** livros atraentes com novidades constantes, jornais, revistas, livros criados pelos alunos.

- **Cantinho do jogo:** quebra-cabeça, jogos de encaixe ou construção, dominó, dentre outros.
- **Cantinho da matemática:** blocos lógicos, sólidos geométricos, material dourado, ábaco.
- **Cantinho de atividades manuais:** papel jornal, lápis cera, lápis de cor, massa de modelagem, argila, tesoura, papéis coloridos, pincéis, tintas, material para recorte e colagem, material de sucata.

Outros caminhos poderão ser construídos de acordo com a realidade e necessidade dos alunos.

A organização dos grupos para o trabalho diversificado deve atender alguns critérios, tais como:

- O número de alunos e a quantidade de elementos não são fixos e devem atender aos objetivos do trabalho;
- O número de grupos a serem formados dependerá da habilidade do professor em conduzi-los.

Sugerimos que:

- Ao se iniciar o trabalho diversificado, numa classe, que a mesma seja dividida em dois grupos – um dirigido pelo professor e outro que trabalhará independentemente. Isto facilitará, inicialmente, a movimentação da classe e dará maior segurança aos alunos e ao professor num trabalho novo;
- Ao organizar os grupos, é importante que os alunos não apresentem grandes diferenças, quer para aprender um conteúdo novo ou para corrigir e superar deficiências;
- A introdução do trabalho diversificado deve ser gradativa, pois quando se diversificam muitas atividades no mesmo dia, podem ocorrer dificuldades na movimentação dos alunos, na sala, gerando uma queda no rendimento do trabalho.

Planejando atividades

Para planejar um trabalho diversificado é preciso:

- Previsão do tempo que se gastará com o grupo dirigido para se organizar a atividade independente;
- Organização da atividade independente de acordo com as necessidades e possibilidades do grupo, com orientações claras, para que os alunos atuem interessados e motivados e não precisem recorrer constantemente ao professor;
- Arrumação da sala de aula com a previsão da disposição das carteiras, cantinhos, flanelógrafo, quadro de pregas, de modo a facilitar a movimentação dos alunos, evitando que um grupo perturbe o outro;
- Iniciação do trabalho fazendo uma assembléia que servirá para integrar os alunos e professor para que, juntos, tomem decisões sobre o encaminhamento das atividades a serem desenvolvidas;
- Preparação dos alunos para as modalidades de trabalho independente (orientação, hábitos de estudo e organização) e de trabalho de grupo (indivíduos que trabalham em conjunto para solução de problemas onde cada um é responsável pelo trabalho de todos);

- Distribuição dos alunos pelos grupos definindo que vai fazer trabalho dirigido e que vai fazer trabalho independente;
- Correção dos trabalhos e avaliação dos resultados obtidos.

Destacamos que o trabalho independente deve ser avaliado, para que os alunos não se desmotivem ao realizá-lo e possam superar suas possíveis falhas.

Concluindo

O trabalho diversificado em sala de aula constitui-se em uma alternativa capaz de atender as diferenças individuais, envolvendo os alunos em diversas atividades, criando um ambiente de trabalho amistoso e atraente, onde todos tenham a oportunidade de trabalhar a cooperação, o respeito e a convivência em grupo, entendendo que, apesar das diferenças pessoais, existem interesses, objetivos maiores, que são comuns para serem conquistados.

BIBLIOGRAFIA

FARIA, Yara Prado de. Por que trabalho diversificado? **Revista Criança**, Minas Gerais, n. 20, janeiro/ 1989.

MARCOZZI, Alayde Madeira; DORNELLES, Leny Werneck; REGO, Marion Villas Boas Sá. **Ensinando à criança**; um guia para o professor. 3. Ed. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1976.

SMOLKA, A. L. B. A prática discursiva na sala de aula; uma perspectiva teórica e um esboço de análise. **Cadernos CEDES**, São Paulo, n. 24, 1991.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

10.4 Anexo 4: Estratégias de Alfabetização das Pessoas com Síndrome de Down

*Palestra proferida no IV Encontro sobre Síndrome de Down
do Distrito Federal e II Encontro da região Cento – Oeste*

Nossa proposta, desenvolvida há quase 20 anos não se distancia do que é realizado no ensino regular.

Em linhas gerais, o que varia no Cede é a multiplicidade de estratégias aplicadas de acordo com as características de cada aluno e desenvolvidas para personalizar o ensino e a aprendizagem.

A leitura não é uma atividade simples. Ao contrário, é um processo de compreensão complexo. É um problema que se resolve quando entendemos, sentimos e opinamos sobre o conteúdo do texto. Para tanto é importante enfocarmos como a criança aprende a se relacionar por meio da linguagem escrita.

A aprendizagem da linguagem oral se dá no meio familiar e de forma quase que espontânea. A criança aprende porque se sente estimulada pelos adultos falando continuamente com ela. A criança aprende a falar porque sente necessidade de perguntar, pedir e responder.

Quando aprende a ler e a escrever, a situação é diferente. Como não há a presença do interlocutor, a criança além de não estar motivada, não sente a necessidade, tendo uma vaga idéia de sua utilidade.

A professora que se dedica a essa tarefa precisa despertar em seus alunos o interesse por situações reais de comunicação.

E como conseguir isso?

Lendo para as crianças, contando histórias, escrevendo bilhetes, despertando-lhes o interesse de se comunicarem por escrito, motivando-as para a leitura, de tal modo que sintam curiosidade e vontade de aprender a ler e a escrever.

E como conseguir isso na escola?

Nessa primeira estratégia, no processo inicial de leitura, é um modelo de compreensão ativa.

Apesar da alfabetização iniciar-se formalmente na escola, tem seus antecedentes no lar, na época em que nossas mães ou avós nos contavam histórias até que adormecêssemos ou então quando nos cantavam canções de ninar ou infantis.

E é justamente nesses momentos que se iniciam as **primeiras estratégias** visando a alfabetização da criança. Daí ser importante salientar o papel e a importância das famílias com crianças em idade pré-escolar, visando esse processo de compreensão de significados.

Se aprender a ler é compreender, precisamos desenvolver estratégias que permitam aos nossos alunos descobrir o que o autor quis dizer quando escreveu as páginas do livro que estamos lendo.

Os símbolos do alfabeto que usamos e que nossos alunos usarão, isoladamente, não lhes dão nenhum significado. Cada letra e cada som, não lhes dizem nada.

Por causa disso as professoras ficam ansiosas sobre como organizar estratégias didáticas que privilegiem a compreensão, pois elas não podem ficar esperando a compreensão depois da decodificação ou da leitura mecânica.

Lemos para compreender significados, A decodificação e a codificação decifradas são atividades que acontecem integradas à compreensão do texto.

O que acontece na pré-escola?

“No caminho da leitura” a professora observa alunos folheando livros de estória e assim pode descobrir qual é o livro que suscita maior interesse no grupo – classe e começa a lê-lo para a classe.

A professora apresenta o livro de estória despertando o interesse deles pela capa, fazendo com que observem a cor da mesma, as imagens, quem o escreveu, quem fez os desenhos e outros comentários referentes ao conteúdo da estória.

Ao começar a leitura a professora não somente vai lendo textualmente, mas também acompanha o ato de ler com leitura expressiva, quase musicalizada como se fosse uma dramatização, fazendo pausas que abrem suspense ou breves espaços que permitam comentários das crianças, além de observar expressões emocionais. No final, abre espaço para comentários.

A professora nesta fase vivencia uma comunicação através do desejo de saber de cada um e da necessidade de ensinar do outro.

Quais são as motivações que sustentam a aprendizagem da criança? Que estratégias deverão ser adotadas?

10.5 Anexo 5: Currículos e Programas: Diversificação e Individualização

**SÍNTESE DO TRABALHO APRESENTADO NO IV ENCONTRO SOBRE
Síndrome de Down do Distrito Federal e II Encontro da região Centro - Oeste
Nancy Mills**

O campo de educação especial é cenário de infindáveis desafios para o educador criativo.

Recursos... números de alunos em sala de aula... verbas públicas... muitas outras situações são importantes... **mas nenhuma delas é tão importante quanto a atitude do professor.**

O ambiente de sala de aula deve ser construído sobre um alicerce positivo no qual **as diferenças individuais são aceitas e as qualidades individuais são os pontos enfocados.**

A escolha dos currículos deve refletir não somente as matérias obrigatórias, mas oferecer uma variedade de técnicas e estratégias em níveis e modalidades diversas, pois o que varia é a multiplicidade de estratégias que em cada caso e de acordo com as características dos alunos precisamos desenvolver para personalizar o ensino e a aprendizagem.

A dificuldade do aluno especial não pode ser desculpa pelo insucesso da aprendizagem. Alternativas didáticas precisam ser projetadas e utilizadas.

Nossa intenção não é apresentar currículo com programas específicos, mas dar ênfase à organização de atividades, áreas de estudo e disciplinas para uma série ou para um educando, indicando pré-requisitos ou co-requisitos para que a aprendizagem se desenvolva mais conseqüente e mais eficiente.

Do ponto de vista pedagógico, o currículo é o caminho a ser vivenciado pelo educando para alcançar os objetivos educacionais propostos.

O currículo abrange dois pólos: o educando e o meio.

E quem é o nosso educando?

Aqui é o aluno com necessidades educacionais especiais. Daí a necessidade do currículo abranger todas as experiências de caráter motor, intelectual, emocional, seja da esfera pessoal ou social, para que este aluno mais plenamente se realize, possibilitando sua integração na sociedade.

Portanto, é preciso avaliar as aspirações deste sujeito e estimular aquelas que realmente tenham possibilidades de alcançar mediante pré-requisitos a serem desenvolvidos pelo currículo individual.

E com relação ao meio?

É claro que o currículo deve ser direcionado prevalentemente para o educando, mas em consonância como meio, isto porque o educando nasce. Vive e se desenvolve no meio.

Assim, o currículo deve atender às solicitações no meio, respeitando as possibilidades do sujeito, levando em consideração as exigências educacionais e as oportunidades de trabalho dessa comunidade.

E como atender a essas solicitações?

Com relação ao educando a que se destina o currículo pode ser humanizante ou profissionalizante, bem como mais geral ou individualizado.

Na verdade, os currículos de todos os níveis e cursos deveriam humanizar profissionalizando.

O currículo geral é aquele estruturado igualmente para todos os alunos de uma série ou curso. O individualizado procura atender cada educando em função de suas aptidões e aspirações de acordo com a realidade da comunidade em que vive. Este último é o modelo curricular adequado para atender às necessidades do aluno especial.

É claro que os aspectos geral e individualizado devem coexistir no currículo, pois há vivências comuns a serem proporcionadas a todos e vivências diversificadas a serem oferecidas a diferentes educandos, em função de suas diferenças individuais, principalmente no caso do aluno especial.

Existem duas outras modalidades de currículos: vertical e horizontal.

O currículo vertical estrutura um curso através de suas séries, para que os trabalhos escolares tenham melhor seqüência e unidade. Exemplo: 1º Grau.

O currículo horizontal dá mais ênfase nas práticas escolares dentro de uma mesma série para que os objetivos da série em particular e os objetivos do curso sejam satisfatoriamente atendidos. No Cede, desenvolvemos o currículo **individualizado – humanamente** (visando a realização pessoal do aluno tendo por finalidade levá-lo a ser um membro consciente e responsável na sociedade), **profissionalizante** (para habilitá-lo a participar da sociedade como membro ativo, útil e produtivo) e **horizontal**, dando mais ênfase às atividades de uma mesma série.

E, sem esquecer o aspecto geral da educação podemos dizer que nosso currículo também é funcional.

**10.6 Anexo 6: Correspondências
Biunívocas entre fonemas e letras;
Documento Centro Estadual de
Educação Especial – Secretaria de
Educação, Cultura e Desporto do Rio
Grande do Sul**

Governo do Estado do Rio Grande do Norte
 Secretaria de Educação, Cultura e Desporto
 Subcoordenadoria do Ensino Especial – SUESP
 Centro Estadual de Educação Especial – CEESP
OFICINA DE LINGUAGEM

CORRESPONDÊNCIAS BIUNÍVOCAS ENTRE FONEMAS E LETRAS

p	/p/
b	/b/
t	/t/
d	/d/
f	/f/
v	/v/
a	/a/

UMA LETRA REPRESENTANDO DIFERENTES SONS, SEGUNDO A POSIÇÃO

LETRA	FONE (SONS)	POSIÇÃO	EXEMPLOS
S	[s]	Início da palavra	sala
	[z]	Intervocálico	casa, duas árvores
	[x/s]	Diante de consoante surda ou em final de palavra	resto, duas casas
	[y/z]	Diante de consoante sonora	rasgo, duas gotas
M	[m] (nasalidade da vogal precedente)	Antes de vogal	mala, leme
		Depois de vogal, diante de 'p' e 'b'	campo, sombra
N	[n] (nasalidade da vogal precedente)	Antes de vogal	nada, banana
		Depois de vogal	ganso, tango, conto
L	[l]	Antes de vogal	bola, lua
	[u]	Depois de vogal	calma, sal
E	[e] ou [E]	Não-final	dedo, pedra
	[i]	Final de palavra	padre, morte
O	[o] ou []	Não-final	bolo, cova
	[u]	Final de palavra	bolo, amigo

LETRAS QUE REPRESENTAM FONES IDÊNTICOS EM CONTEXTOS IDÊNTICOS

FONE	LETRAS	POSIÇÃO	EXEMPLOS
[z]	s	Intervocálico	mesa
	z		certeza
	x		exemplo
[s]	ss	Intervocálico diante de 'a', 'o', 'u'	russo
	ç		ruço
	sç		cresça
	ss	Intervalo diante de 'e', 'i'	posseiro, assento
	c		roceiro, acento
	sc		asceta
	s	Diante de 'a', 'o', 'u', precedido por consoante	balsa
	ç		alça
	s	Diante de 'e', 'i', precedido por consoante	persegue
	c		percebe
[x/s]	ch	Diante de vogal	chuva, racha
	x		xuxu, taxa
	s	Diante de consoante	espera, testa
	x		expectativa, texto
	s	Fim de palavra e diante de consoante	finis, mês, tais
	z		atriz, vez, beatriz
[y/z]	j	Início ou meio de palavras e diante de 'e', 'i'	jeito, sujeira
	g		gente, bagageiro
[u]	u	Fim de sílaba	céu, chapéu
	l		mel, papel
[∅] (zero)	zero	Início de palavra	ora, ovo
	h		hora, homem

UM SOM REPRESENTADO POR DIFERENTES LETRAS SEGUNDO A POSIÇÃO

FONE (SOM)	LETRA	POSIÇÃO	EXEMPLOS
[k]	c	Diante de 'a', 'o', 'u'	casa, come, bicudo
	qu	Diante de 'e', 'i'	pequeno, esquina
[g]	g	Diante de 'a', 'o', 'u'	gato, gota, agudo
	gu	Diante de 'e', 'i'	paguei, guitarra
[i]	i	Posição acentuada	pino
	e	Posição átona em final de palavra	padre, morte
[u]	u	Posição acentuada	lua
	o	Posição átona em final de palavra	falo, amigo
[R] (r forte)	rr	Intervocálico	carro
	r	Outras posições	rua, carta, honra
[ãw]	ão	Posição acentuada	portão, cantarão
	am	Posição átona	cantaram
[ku]	qu	Diante de 'a', 'o'	aquário, quota
	qũ	Diante de 'e', 'i'	cinquenta, eqũino
	cu	Outras	frescura, pirarucu
[gu]	gũ	Diante de 'e', 'i'	agũenta, sagũi
	gu	Outras	água, agudo

**10.7 Anexo 7: Reorganização
Neurológica – O Diagnóstico dos
Problemas de Fala e Leitura – Cari H.
Delacato**

REORGANIZAÇÃO NEUROLÓGICA

II PARTE – Organização neurológica – DE ACORDO COM CARL H. DELACATO, NO SEU LIVRO “O DIAGNÓSTICO DOS PROBLEMAS DE FALA E LEITURA”.

- a) Conceito
- b) A filogenia da Organização Neurológica
- c) A ontogenia da Organização Neurológica
- d) Organização Neurológica e prevenção dos problemas da fala, leitura e escrita.

Organização Neurológica, de acordo com Carl H. Delacato, “é a condição fisiologicamente ótima que se completa unicamente no homem, como resultado de um desenvolvimento neural ontogenético ininterrupto. Esse desenvolvimento recapitula o desenvolvimento neural filogenético”.

Filogênese é a evolução do sistema neurológico animal, desde as espécies que possuem um sistema neural mais simples até o homem. Na escala animal há seres inferiores e superiores. O lugar que cada um ocupa dentro desta escala depende, principalmente, da complexidade da estrutura do seu Sistema Nervoso. Cada espécie acrescenta nova estrutura nervosa àquela da espécie imediatamente inferior.

Ontogênese é o desenvolvimento do Sistema Nervoso de cada indivíduo. O homem, no seu desenvolvimento ontogenético repete, em certos aspectos, o desenvolvimento filogenético.

O Sistema Nervoso se estende por todos os outros sistemas e os controla, agindo como um elemento mediador de todo o organismo e de sua interação com o meio ambiente.

A Organização Neurológica é um processo dinâmico e complexo, mas natural, que leva a uma maturação do Sistema Nervoso Central, tornando o indivíduo apto a cumprir o seu potencial genético.

A Organização Neurológica depende de fatores genéticos e ambientais. Por isso, deveria interessar a todos que estão em contato ou lidam com o ser humano: pais, professores e terapeutas em geral (médicos, fonoaudiólogos, psicólogos, etc.).

A estrutura orgânica é geneticamente determinada. O desenvolvimento destas estruturas orgânicas depende das oportunidades que lhes oferece o meio ambiente. Os fatores ambientais agem e podem causar modificações do plano genético, dentro de certos limites. Não se pode esperar, por exemplo, que um gato ande ereto, ou que um macaco possa andar num padrão cruzado. Cada ser está subordinado ao seu código genético.

O processo de maturação é que torna as estruturas neurais operacionais. O Sistema Nervoso Central do homem completa sua maturação por volta de sete anos, depois dos outros sistemas (com exceção do sistema reprodutivo). Esta maturação pode ser alterada por fatores genéticos ou ambientais.

Em indivíduos da mesma espécie pode haver diferenças na sua organização neurológica, determinadas por ambientes diferentes. Assim, pode-se melhorar (ou impedir) o desempenho de certas capacidades da responsabilidade do Sistema Nervoso Central. Quem vive num ambiente onde se fala bem, terá linguagem mais desenvolvida. A criança que vive confinada num "quadrado" não pode engatinhar.

Segundo Edward B. Le Winn "O potencial de um organismo normal não pode ser nem observável nem mensurável. O potencial residual de uma criança de cérebro lesado é imensurável, mas é também ignorado e subestimado."

Através da Reorganização Neurológica pode-se recuperar, desenvolver e aprisionar as capacidades do ser humano.

	ANDAR	FALAR	PENSAR
Idade média de aquisição	1 ano	2 anos	3 anos
Idade de maior desenvolvimento	3 meses de gestação a 7 anos	7 a 14 anos	14 a 21 anos
Tipo de memória	Inconsciente	Semi-consciente	Consciente
Atitudes do adulto	Respeito às etapas	Verdade	Coerência
Doenças futuras	Reumatismo, gota, etc.	Digestiva	Doenças mentais e neuroses.
	Querer (0 – 7 anos)	Sentir (7 – 14 anos)	Pensar (14 – 21 anos)
Como atingir na educação	Por imitação	Por parábolas e artes	Por leis naturais e aplicações úteis
Como deve parecer o mundo	"O mundo é bom"	"O mundo é lindo"	"O mundo é real"
Atitudes pedagógicas	Bom exemplo	Autoridade amada Respeito por amor	Respeito pela integridade caráter (moral, intelectual, profissional)

10.8 Anexo 8: Federação Brasileira das Associações de Síndrome de Down

Federação Brasileira das Associações de Síndrome de Down

Apresentação

A diretoria da Federação Brasileira das Associações de Síndrome de Down, representantes de suas associações filiadas, e profissionais convidados envolvidos com o assunto em questão, estiveram reunidos em Brasília nos dias 06, 07 e 08 de agosto de 1998, durante o Seminário intitulado "Estratégias de Educação Inclusiva para Pessoas com Síndrome de Down".

Os grupos representativos de três segmentos presentes, a saber: profissionais, pais e movimentos associativos trabalharam com questionamentos, discussões e reflexões sobre a questão da Educação Inclusiva e suas idéias foram submetidas à aprovação do plenário.

A Federação Brasileira das Associações de Síndrome de Down assume o compromisso de contribuir para o resgate da vocação básica da escola – formar cidadãos – por meio de um projeto educacional que contempla:

- a dimensão da escola como agente socializador do conhecimento formal, fundamentada nos princípios da ética, do diálogo e da cooperação;
- o respeito à singularidade do processo de desenvolvimento do aluno;
- a inclusão escolar como um direito de todos os alunos, independentemente do caráter e grau da deficiência dos mesmos;
- o reconhecimento e a valorização da diversidade, como elemento enriquecedor da ação pedagógica;
- as potencialidades e possibilidades de todos os alunos, explorando-as em ambientes educativos que não tenham nenhum caráter excludente e/ou discriminativo.

Indica como estratégia para inclusão de pessoas com Síndrome de Down, nas escolas regulares:

1. a necessidade da interação entre pessoas – com ou sem deficiência – de uma mesma faixa etária nas salas de aula, constituindo uma geração forjada no convívio com a diversidade humana;
2. a elaboração de currículos escolares que reflitam o meio social e cultural em que as escolas se inserem, propiciando a integração entre as áreas do conhecimento e a concepção transversal da organização das matérias acadêmicas;
3. os princípios pedagógicos e psicológicos que relacionam aprendizagem com desenvolvimento, ou seja, a implementação de ciclos de informação substituindo o ensino seriado nas escolas;

4. a compreensão da avaliação como processo vivenciado na sala de aula, com vista a propiciar ao professor e ao aluno o reconhecimento das necessidades, avanços e dificuldades no processo de aprendizagem, portanto, uma avaliação que não classifica o aluno, mas diagnostica e promove o ensino de qualidade para todos os alunos;
5. a garantia de permanência dos alunos nas escolas, sem risco de serem excluídos, discriminados e encaminhados a processos de ensino seletivo e segregados;
6. a aprendizagem de todos os alunos como centro das atenções e meta do professor, ao ministrar suas aulas para pensar com e sem deficiência;
7. o trabalho coletivo e diversificado que permita a cada aluno desenvolver a cooperação, o sentido de trabalhar e produzir em grupo, o reconhecimento da diversidade dos talentos humanos e a valorização do trabalho de cada pessoa para a concepção de metas comuns de um grupo.

Às Associações Federadas, cabe solicitar aos órgãos competentes:

1. - a realização do mapeamento das pessoas incluídas e suas respectivas escolas, com o fim de planejar e executar o surgimento / nascimento de associações educativas;
 - a garantia da prestação dos serviços e recursos técnicos complementares quando necessários, assegurando a igualdade, a oportunidade e o respeito à diferença;
 - a garantia da capacidade inicial e continuada para professores, de modo que possam ministrar uma educação de qualidade para todos, sem discriminação e / ou modalidades excludentes de ensino, nos cursos de formação em qualquer nível;
 - a inclusão no currículo dos cursos de graduação e pós-graduação de disciplinas referentes à educação inclusiva;
 - a preparação de todos os profissionais de escola, nos quais se incluem diretor, auxiliares de serviços gerais, membros do corpo administrativo, criando competências e co-responsabilidades na execução do processo inclusivo de alunos com deficiência nas escolas regulares;
 - a criação de cursos de capacitação à distância, de forma que a escola tenha em suas mãos material teórico e prático para a formação continuada de professores;
 - a criação do mecanismo de distribuição de bolsas de estudo destinadas a participações em eventos que tratam da inclusão escolar de pessoas com deficiência;
 - a aquisição, produção e criação de material didático-pedagógico que proporcione o atendimento das necessidades dos alunos com deficiência;
 - a distribuição, nas escolas, de livros didáticos que versem sobre a inclusão e estigma da deficiência;

- o estímulo à realização de concursos e de prêmios que registrem experiências, retratando o sentimento de cooperação, bem como a construção da inclusão escolar;
 - a fiscalização da construção, reforma e adaptação de escolas, para corrigir a marca da exclusão presente em suas arquiteturas;
 - a recomendação – no regimento escolar – de capítulos específicos referentes à organização da escola para o processo de construção da escola para todos.
2. Viabilizar e fortalecer a articulação interinstitucional e fomentar ações conjuntas, evitando sobreposições de atendimento às pessoas com deficiência e tornando os atendimentos mais eficientes e de melhor qualidade.
 3. Buscar a participação de profissionais nos Conselhos Científicos das Associações.
 4. Oferecer aos pais e interessados, informação sobre a oferta de serviços de qualidade para atendimento das pessoas com deficiência.
 5. Incentivar a produção e a pesquisa científica que validem as diferentes experiências de Educação para Todos, garantindo assim a difusão do conhecimento através de uma literatura acessível e gratuita.
 6. Preocupar-se com a qualidade, do atendimento oferecido nas escolas, sem perder de vista o seu papel no que se refere à sensibilização das famílias e escolas sobre questões da Educação para Todos.
 7. Estabelecer parcerias amplas, irrestritas e não assistencialistas com os sistemas público e privado, em todas as instâncias e áreas afins – Universidades, Empresas, Secretaria de Educação e Saúde dentre outras.
 8. Promover a participação em eventos nacionais e internacionais e divulgar, pelos meios de comunicação, as experiências bem sucedidas na área da inclusão de pessoas com deficiência na sociedade.
 9. Incentivar os colegiados escolares a buscarem alternativas que favoreçam o processo inclusivo e a construção de uma Escola para Todos.

Com relação à posição dos pais quanto a pessoas com Síndrome de Down na escola regular, constatou-se que:

1. Há poucas pessoas com Síndrome de Down inseridas no ensino regular público ou privado.
2. A maior parte desses alunos está matriculada na Educação Infantil. À medida que crescem, caso apresentem dificuldades, a maioria das

instituições educacionais solicitam às famílias que retirem seus filhos, sugerindo uma escola especial.

3. É mais fácil incluir crianças em escolas particulares do que em escolas públicas. Muitas escolas privadas ainda exigem que o aluno disponha de acompanhamento ou reforço com profissionais pagos pela família.
4. Muitos profissionais ainda não conseguem se engajar na proposta de um trabalho inclusivo, fortalecendo-se quando a direção da escola se recusa a admitir alunos com algum tipo de deficiência, alegando falta de profissionais habilitados. A justificativa é que o professor não especializado é incapaz de atuar em grupo heterogêneo de alunos nas salas de aula.
5. As políticas governamentais e o projeto político - pedagógico são fundamentais para que a sociedade como um todo possa participar, defendendo e cobrando o seu direito à cidadania, junto ao Governo.
6. A distribuição de material do MEC às escolas da rede pública e privada, incluindo Parâmetros Curriculares Nacionais, poderiam auxiliar instrumentalizando a comunidade escolar para a efetiva participação.

10.9 Anexo 9: A Discussão da Inclusão no Brasil e em Outros Países

A DISCUSSÃO DA INCLUSÃO NO BRASIL E EM OUTROS PAÍSES

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional é clara ao afirmar que o atendimento acontecerá “preferencialmente” e não “exclusivamente” na rede regular de ensino. Também é muito clara ao dizer que, caso não seja possível a integração nas classes comuns de ensino regular, atendimento educacional deve ocorrer em classes ou serviços especializados.

Ao mesmo tempo, a Federação Nacional das APAEs faz parte de entidade internacional denominada Inclusão Internacional (Liga Internacional de Associações Pró-Pessoas com Deficiência Mental). Quatro princípios são defendidos em contexto mundial, dentro de abordagem de princípios norteadores, a saber:

1. **Inclusão** – as necessidades da pessoas portadora de deficiência devem estar previstas em todas as políticas públicas.
2. **Cidadania plena** – busca dos direitos fundamentais durante a caminhada pela vida.
3. **Auto - determinação** – as pessoas com deficiência mental devem participar das decisões que lhes digam respeito.
4. **Apoio à família** – trabalhar juntos para melhorar a qualidade dos serviços ofertados nas diversas áreas.

Também são apresentados abaixo os argumentos principais das pessoas que defendem “exclusivamente” a educação na escola comum, ao contrário do Brasil que adota a posição de “preferencialmente” na escola comum. Em relação a cada um dos argumentos se faz breve reflexão para contraditar o ponto de vista inclusivista mais radical.

Dez razões para a Inclusão:

Direitos Humanos

1. Todas as crianças têm o direito de aprender juntas.

X

Consideramos que todas as crianças têm o direito à educação, a aprender. O “direito à educação de qualidade” é uma questão de direitos humanos.

2. As crianças não devem ser subestimadas ou discriminadas excluindo-as ou separando-as por causa de deficiência ou dificuldade de aprendizagem.

X

O atendimento é realizado em função das necessidades da família, do desejo da própria pessoa. Nunca ocorre, numa educação especial de qualidade, que educando seja separado pela deficiência e, sim, pela decisão de atender as suas necessidades.

3. Os adultos com deficiência que se descrevem a si mesmos como sobreviventes da educação especial estão exigindo o fim da discriminação.

X

O perigo da generalização está sempre presente. A afirmação acima está relacionada aos sobreviventes dos internatos, muito comuns em países europeus.

4. Não existem razões legítimas para separar as crianças na educação. As crianças se pertencem mutuamente - com vantagens e benefícios para todos, não necessitam ser protegidas umas das outras.

X

Os pressupostos da educação especial de qualidade não é a separação e, sim, o atendimento das necessidades.

Educação de Qualidade

5. A investigação mostra que as crianças obtêm proveito acadêmico e social nos ambientes integrados.

X

O aproveitamento acadêmico e social é decorrente de programas de qualidade, que podem estar presentes em classes e escolas especiais, assim como em classes comuns.

6. Não existe ensino ou assistência em uma escola segregada que não possa ser realizada em uma escola comum.

X

Existe busca de programas educacionais de qualidade nos vários contextos. A segregação pode ocorrer em qualquer contexto. A escola segregada referida acima se refere aos "internos" comuns em países europeus.

7. Quando a dedicação e o apoio acontecem, a educação inclusiva se transforma na maneira mais eficiente de emprego dos recursos educativos.

X

Existem critérios e objetivos variados para se verificar a boa aplicação de recursos. Há estudos que mostram que a educação na classe comum é mais dispendiosa que aquela ofertada em ambientes específicos.

Bom Sentido Social

8. A separação ensina as crianças a serem temerosas, ignorantes e a alimentar prejuízos.

X

A boa educação leva à independência, integração, felicidade, auto-realização. Quando se fala na separação tem-se em mente a imagem dos "internatos" ou seja, jovens e adultos institucionalizados.

9. Todas as crianças necessitam de educação que as ajude a desenvolver os relacionamentos sociais e as prepare para viver no seio de suas sociedades.

X

Este é o grande objetivo da educação, fruto da competência e dedicação de toso, e que pode ser buscado na classe e escola especial, assim como na classe comum

10. Somente a inclusão tem o potencial de reduzir o temor e de construir a amizade, o respeito e a compreensão.

X

A experiência tem demonstrado que a educação de qualidade leva a isto, e não unicamente um determinado tipo de encaminhamento.

FLÁVIO ARNS é Deputado Federal (PSDB-PR) e atual Presidente da Federação das APAEs do Estado do Paraná. Presidente da Associação Brasileira de Desportos para Deficientes Mentais (ABDEM) e Vice-Presidente da Liga Internacional de entidades Pró-Pessoas com Deficiência Mental (Inclusão Internacional). Foi Presidente da Federação Nacional das APAEs (1991-1995) e diretor do Departamento de Educação Especial da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (1983-1990). É também professor licenciado, em função do mandato parlamentar, da Universidade Federal do Paraná. Possui o Mestrado em Letras e o Ph.D. em Lingüística, na área de Linguagem e Comportamento.

**10.10 Anexo 10: A Classe Especial
da Unidade Bom Jesus Água Verde –
Curitiba - Paraná**

A CLASSE ESPECIAL NA UNIDADE BOM JESUS ÁGUA VERDE

A proposta da Associação Franciscana de Ensino Senhor Bom Jesus é no sentido de atendimento ao portador de deficiência mental, em faixa etária compatível com a dos alunos que freqüentam o ensino regular, dentro das características de facilidades e dificuldades que estejam dentro da área de competência da instituição conforme seja definido através de avaliação do educando.

Informações para as famílias sobre a classe especial

As famílias que desejam informações sobre a classe especial poderão ter acesso a elas através da pessoa indicada pela Direção da Unidade. Além disto, as terças e quintas-feiras, no período da manhã, a Coordenadora de Classes Especiais poderá esclarecer eventuais dúvidas, orientar casos, e fazer os encaminhamentos devidos, sempre repassando os conteúdos, conclusões e o que for necessário à Direção da Unidade.

Aceitação de alunos para estudos na classe especial

Para qualquer aluno poder se matricular na classe especial, o mesmo deverá passar por uma avaliação para se observar inúmeros aspectos, como a adequação de seus pontos fortes e suas dificuldades à proposta do programa, a compatibilidade de faixa etária (não pode ter aluno muito novo ou com idade superior à idade dos demais alunos), a necessidade de atendimento em classe especial, enfim vários enfoques são utilizados para que, em conjunto com a família, se chegue a um adequado encaminhamento educacional.

Matrícula na Unidade Bom Jesus Água Verde – Classe Especial

Após a avaliação estar concluída, o aluno fará a matrícula na Unidade Bom Jesus, Classe Especial, se esta for a conclusão a que se tiver chegado.

A ficha de matrícula será a mesma da escola regular, acrescida de aspectos peculiares do educando, como, por exemplo, a exigência do laudo neurológico, e quando necessário, os laudos oftalmológicos e audiológicos.

Atividades a serem desenvolvidas

A Classe Especial terá o planejamento curricular baseado no do ensino regular com adaptações segundo a necessidade de cada aluno. Enfatiza-se o planejamento de ensino individualizado, dentro de uma proposta curricular. A diferenciação vai ocorrer nas metodologias utilizadas, nas atividades desenvolvidas, no tempo dispendido, na diversidade de abordagens para os vários alunos. Além disto, algumas áreas recebem ênfase maior se comparadas com o ensino comum, como o desenvolvimento motor, o social, da personalidade, da independência em aspectos da vida diária.

Atividades extra-curriculares

Os alunos da Classe Especial terão a oportunidade de participar de todas as atividades, como educação física, artes, natação, religião, computação e literatura. Todo esforço deve ser feito para que as atividades,

dentro de planejamento criterioso, se façam em conjunto com as classes regulares.

Avaliação dos alunos

O processo de avaliação é contínuo, com base na observação sistemática do desenvolvimento e do planejamento de ensino proposto. No final de cada semestre, em dia especialmente marcado, os pais de cada aluno(a) são convidados individualmente a discutir a avaliação do(a) filho(a).

No final do ano letivo é entregue aos pais, um relatório descritivo, nas áreas de desenvolvimento emocional, desenvolvimento social, desenvolvimento motor, iniciação para o trabalho e área acadêmica.

Participação dos pais na Unidade.

Além daquilo que possa ser específico da programação da Classe Especial, os pais serão convidados a participar da programação da Unidade, em festividades, assembléias, cursos, enfim, do que ocorrer na programação da Unidade

Atribuições da Coordenação das Classes Especiais

1. Esclarecer as famílias que procuram as Unidades Bom Jesus para obtenção de vagas, sobre os requisitos para entrada no programa, como idade, população atendida, vagas, e funcionamento do programa.

2. Informar as clínicas de habilitação e reabilitação, profissional da área, escolas e classes especiais, órgãos públicos sobre o programa educacional sendo ofertado pelas Unidades Bom Jesus.

3. Avaliar possíveis candidatos para o programa educacional através dos seguintes procedimentos:

- a. Entrevistas com os pais do candidato.
- b. Avaliação do candidato ao programa.
- c. Apresentação e discussão dos resultados da avaliação, com os pais.
- d. Arquivamento de fichas para cadastro no caso do candidato não ser aluno para o programa.
- e. Encaminhamento de formulário para o setor de matrícula no caso do candidato ser aluno para o programa.

4. Acompanhar o desenvolvimento das atividades da Classe Especial no decorrer do ano, através de contatos semanais com a professora regente.

5. Repassar os resultados dos contatos para a Direção e Orientação das Unidades Bom Jesus objetivando a plena integração da Classe Especial no contexto da Unidade.

6. Participar, em conjunto com a professora regente, de reuniões sobre avaliação do aluno objetivando a análise do seu desenvolvimento, a ser consolidado em relatório descritivo.

7. Promover a integração das Classes Especiais com a Escola Especial Bom Jesus.

8. Interagir com a Direção e Coordenação das Unidades buscando a plena integração das Classes Especiais em todas as atividades desenvolvidas nas Unidades, objetivando a participação e desenvolvimento do aluno especial.

**10.11 Anexo 11: Resenha – O Livro:
O Castelo das Aves Feridas**

APRESENTAÇÃO DO LIVRO O CASTELO DAS AVES FERIDAS

Autora Nancy Puhlmann Di Girolamo

Reforçando a certeza de que a vida no Planeta Terra é um imperativo do processo de evolução espiritual e, surpreendentemente, conduz-nos a uma irreversível e ponderada valorização da presença de pessoas com necessidades educativas especiais e entre estas, o segmento das pessoas afetadas pela deficiência mental, portanto, permitindo-nos um enriquecimento relacional que se a família e a sociedade souberem aprender com este convívio e permutando os conhecimentos empíricos e científicos nele contido, possibilitar-se-ão o aprimoramento e a compreensão das razões das vivências humanas.

No relacionamento profissional, a autora refere-se que teve contato com muitas centenas de pessoas “especiais” e seus familiares, conhecendo outros tipos de realidades. - Afirma ainda que as frustrações, as ansiedades, rejeições, revoltas e desajustamentos psico-sociais são desencadeados pelo fato de se ter de colocar um recém-nascido afetado por deficiência no berço detalhadamente preparado para a vinda de um bebê “perfeito”.

Cita também, o que considero de extrema relevância, o pragmatismo materialista, novamente em nome da eugenia (de triste memória), com a máscara da defesa do bem-estar comum, que se apresenta diante dos princípios éticos enraizados no âmago do pensamento e ameaça as tendências inatas de respeito à vida.

A citada autora reafirma que as crianças atípicas, não participam desse dualismo nem supõe que estejam causando tais dilemas e tais desafios à cultura deste tempo. Não percebem que os adultos estão andando aflitos de um lado a outro da ponte, sem se definirem. Elas velem tranquilas em seus castelos, sabendo que o caminho das rosas azuis que os “normais” não conseguem descobrir. Continuam a nascer e renascer com a certeza metafísica de que estão na direção reta para a mesma meta que todos nós buscamos: a felicidade.

Pretende-se nesse momento fazer uma ressalva, sobre a afirmação acima da autora, pois em nossas vivências pessoais e educativas verificamos que pessoas afetadas por variados tipos de deficiência, incluída a mental; precocemente percebem que “são diferentes”, e que de acordo com as interferências positivas ou negativas de sua família, podem demonstrar ou não este reconhecimento, que a prática nos confirma principalmente nas atividades escolares, individuais ou grupais, que permitem através de dinâmicas psico-educacionais as opiniões sobre o que e como sentem, o que vivenciam e os reflexos dos sentimentos “do outro” em relação à eles, “pessoas especiais”.

Citamos o fato vivenciado inúmeras vezes por dois adultos afetados pela Síndrome de Down.

Um deles, A. B. O., orientado desde muito cedo sobre que tinha potencialidades a serem desenvolvidas por toda a vida mas, que havia nascido com a Síndrome de Down, conscientizado pela família, e além disso sempre atuou como voluntário participativo da Associação Reviver Down de Curitiba, e há 18 anos atendendo em sua casa, diversas mães com bebês afetados pela

Síndrome de Down, auxiliando com carinho e paciência, na orientação desses seres recém-chegados ao Planeta Terra.

O outro adulto, M. B., também afetado pela Síndrome de Down, mas que não possuía as vivências relatadas acima, não se relacionando da mesma forma com a síndrome, portanto, reagindo diferentemente.

Em situações pessoais ou sociais, quando se encontravam com outra pessoa afetada pela Síndrome de Down reagiam de maneiras distintas.

A. B. O., afirmava:

- "Olhe, outra pessoa com Síndrome de Down, igual a mim!"

Ao contrário, M. B., afirmava:

- "Olhe, mais um igual ao A., todos são iguais ao A., não iguais a mim!"

Este breve relato talvez exemplifique, as reações diferenciadas entre pessoas que para a sociedade são consideradas muito parecidas ou pelo menos com características pessoais indiferenciadas, o que é um mito.

Retornando ao relato da autora, a mesma revela que vislumbrou um contato espiritual, que no momento apresentava-se como adulto, mas que havia desencarnado ainda menino, convidando-a para visitar o "Castelo das Aves Feridas".

A viagem por tele-transporte até o Castelo, foi sem sobressaltos. Ao chegar vislumbraram que os indivíduos eram todos semelhantes, notando-se algumas diferenças discretas nos traços fisionômicos, na leveza dos gestos e nos conteúdos expressivos, afirmando que não havia personalidades e sim indivíduos.

Reflete que ali estavam os citados "encontros", que na teoria de Carl Rogers, são designados pelos três princípios: Autenticidade, Aceitação e Empatia. E, passa-se pelo seu pensamento que tornar-se pessoa é, realmente, sentir-se indivíduo.

No seu encontro com um ex-companheiro de atividades profissionais, Lúcius que afirma encontrarem-se no Castelo, todas as "Avezinhas Feridas", pessoas afetadas por variados tipos de deficiências, que em outras épocas haviam habitado o Planeta Terra. Então se surpreende, pois as conhecia das vivências terrenas, e que no consenso comum, eram disformes, incapacitadas, deficientes, atípicas. Contudo, ali, estávamos todos do mesmo tamanho, e nenhum dos sete apresentava quaisquer sinais com os quais eram classificados, nem as Paralisias Cerebrais, nem as Descoordenações Psicomotoras, nem as faces tipificadas pela Síndrome de Down, nem as Deficiências Múltiplas. Apresentavam-se dentro de um padrão de total normalidade e ocorreu-lhe que se em algum momento de seu retorno, revelasse esses detalhes, dificilmente seria acreditada.

Os ex-alunos, explicam-lhes que este lugar em algum lugar no espaço, não tem necessidades de utilização de tijolos, cimento nem areia. Que "eles" reuniam-se no espaço livre e mentalizavam esse lugar, denominando-o de Castelo, porque lembrava o passado - "o nosso passado", com estrutura mental arrojada mas, seguindo para o futuro. Relatam também que todos, juntamente com pessoas que fazem parte de suas famílias e por outras razões, estão igualmente comprometidos, uns com os outros e todos com o Planeta Terra.

Reafirmam que somos todos interdependentes, interligados, uns estão em posição de pais na Terra, outros são técnicos e pesquisadores, e

complementam que têm os que estão na “família por amor e os que estão nela compulsoriamente”.

Dialogaram sobre os mais variados assuntos, atitudes e comportamentos comuns que, vistos naquele momento, chegavam a ser o pitorescamente ridículos. Criticaram-se, discutindo sobre o sentimentalismo, o tecnocentrismo e o humanismo lógico, mesclado de pragmatismos que naquela situação apresentavam aspectos bastante diferentes dos costumeiros. Completavam suas opiniões com depoimentos, que no mínimo seriam vistos, na Terra, como sensacionalistas, dramáticos, dignos de índices na mídia televisiva, estudavam, pesquisavam, mediam, experimentavam, procurando descobrir meios de resolver os problemas quanto ao nascimento de pessoas afetadas pelas deficiências. O que poderia acarretar para o Futuro problemas muito sérios, pois uns serão necrófilos e outros, os biófilos. De um lado os tecnocratas, de outro, os humanistas. Inclusive reafirmando que haverá muitos debates de palavras, mas não de ações. Na convivência com a liberdade, cada grupo envolvido agirá com igual empenho, crendo estar a construir o que denomina de “bem estar coletivo” sob o seu critério de avaliação da “boa qualidade de vida”.

“Aqueles que colocam a supremacia na tecnologia dependerá dela para sobreviver um dia e então perceberá a sua limitação. Aquele que avalia a “qualidade de vida” pela aparência exterior, muito breve será forçado a admitir que a máquina do corpo físico - esse que ocupa lugar no espaço não é fundamental nem sequer a que caracteriza o ser humano”.

A autora da obra, refere-se que em determinada Mesa-Redonda, de que participara na Terra ouvindo o massacre da própria defesa sobre os direitos à vida dos nascituros deficientes e que alguém no plenário, insinuou uma possível predeterminação transcendental, reforçando a tese dos direitos, então, um dos mais renomados líderes presentes gritou: - “Não nos fale de deuses, pois o deus atual é a ciência e a técnica. Não se trata de achar, ou de sentir, ou de querer, mas de poder e hoje já podemos ser os senhores da vida e da morte. Quem faz o bebê de proveta, pode e deve devolver o produto insatisfatório ao nada”.

Cita ainda que Rolden, um médico do Planeta Terra, que em vida, doara-se para o aprendizado, deixando de lado os mitos e os chavões “científicos”, como verdades naturais que são transmitidas, recomeçando a aprender com as criancinhas afetadas por deficiências, com foram assimiladas, pois são poucos os que dobram seus joelhos diante da espontaneidade das crianças e tudo que é possível aprender com elas, pois a maioria delas, “as avezinhas feridas”, são como pombos-correio, trazendo importantes mensagens, muitas vezes em códigos, para a possível solução dos “mistérios” da vida.

A autora Di Girolamo (1987), durante estas experiências com a variedade de situações e circunstâncias nunca dantes experimentadas, reflete que o tempo e o espaço, não estão sendo satisfatoriamente definidos e conceituados nos livros didáticos das bibliotecas do Planeta Terra.

No final reafirmam-se suas palavras “Vida e Luz! Tempo e Espaço! Substância e Forma! Aparência e Realidade! Alma e Corpo! Eu e Eu ! Tudo isso voltando à posição de conceitos, comprimindo-se para a acomodação rotineira dentro da caixa craniana, assumindo o formato nítido de palavras apreendidas, decoradas, convencionadas”.

**10.12 Anexo 12: Seminário Adverte
Contra a Colocação Errada de
Alunos de Minorias Étnicas em
Educação Especial**

SEMINÁRIO ADVERTE CONTRA A COLOCAÇÃO ERRADA DE ALUNOS DE MINORIAS ÉTNICAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

De acordo com o seminário reunido pela seção de pesquisa da Academia Nacional de Ciências o desequilíbrio racial em programas de educação especial, que já provocou acusações de discriminação racial em muitos distritos escolares, não é um grande problema em si, a menos que a desproporção resulte de procedimentos impróprios de avaliação e em práticas inadequadas de instrução.

O relatório do seminário foi solicitado pelo Departamento de Educação, que tem observado repetidamente a super - representação de grupos de minoria em educação especial.

Em 1978, por exemplo, o departamento de direitos civis (ORC) descobriu que 30 por cento dos alunos em classes para deficientes mentais educáveis eram negros, embora representassem apenas 16 por cento de todos os alunos de escola elementar e secundária.

O seminário da academia sobre Seleção e Colocação de Alunos em Programas para Deficientes Mentais baseou suas conclusões em uma revisão das pesquisas bienais do OCR, outras pesquisas existentes e em seus próprios estudos do caso.

Em um relato sobre seus três anos de estudo, intitulado *Placing Children in Special Education: a Strategy for Equity* (Colocação de Crianças em Educação Especial: Uma Estratégia para a Igualdade), o grupo de estudo coloca fortes argumentos em favor da melhoria dos procedimentos de avaliação atuais e dos serviços educacionais, em lugar de "curas que eliminariam diretamente a desproporção nas taxas de colocação". O grupo de estudo recomenda que os distritos escolares adotem abordagens de ensino planejadas especialmente para as necessidades dos alunos, no sentido de reduzir práticas educacionais que possam contribuir para o desequilíbrio racial em classes especiais.

Em relatório, o grupo de estudo afirma que o objetivo das avaliações de alunos é melhorar a instrução e a aprendizagem. "Acreditamos que uma melhor avaliação e uma ligação íntima entre avaliação e instrução devam reduzir a desproporção, porque as crianças de minorias étnicas têm sido, desproporcionalmente, vítimas de uma instrução inadequada", diz o relatório.

O grupo de estudo também recomenda que o OCR altere sua pesquisa bienal nos distritos escolares, incluindo perguntas menos ambíguas e informações mais precisas sobre matrículas em educação especial.

As recomendações do seminário não foram revistas formalmente pelo OCR, responsável por fazer com que os distritos escolares cumpram as leis de direitos civis.

Desde 1970, as pesquisas nacionais do OCR têm mostrado alta representação de minorias étnicas em classes para deficientes mentais educáveis.

Os resultados da pesquisa levaram muitas vezes a se acusar de discriminação as administrações escolares, devido ao número desproporcional

de crianças de minoria étnicas e do sexo masculino em classes de educação especial.

O centro da controvérsia é a utilização dos testes de QI, que os grupos de direitos civis e outras organizações de apoio consideram racialmente preconceituosos.

Em sua revisão das pesquisas do OCR e outros estudos, o grupo de estudo não achou provas suficientes que confirmassem tais acusações e questionou a prudência de se abandonar os testes de QI e as classes de DME (deficientes mentais educáveis). O grupo de estudo concluiu que tal ação não resolveria o problema do fracasso educacional ou do tratamento desigual das crianças de grupos étnicos minoritários.

“Soluções simples que levam somente à redução da desproporção étnica ou de sexo são mal dirigidas”, advertiu o grupo de estudo em seu relatório. “Os educadores deveriam se preocupar mais com os problemas fundamentais da educação, relacionados com a colocação dos DMEs – avaliação válida das necessidades educacionais e oferta de serviço adequado e de alta qualidade”.

Voltando sua atenção fundamentalmente para a super – representação de minorias étnicas em classes de DME, o grupo de estudo notou que tais classes “são tidas como programas que oferecem poucos serviços educacionais válidos, canalizando os alunos para caminhos que impedem seu retorno aos programas regulares, ao mesmo tempo em que isolam de seus companheiros de classe comum”.

Em contraste, o grupo de estudo salientou que a desproporção de crianças de minorias étnicas em programas de educação compensatória não foi questionada, porque os serviços de recuperação são planejados para ajudar estas crianças a alcançarem o nível dos alunos em programas regulares.

Ao chegar à conclusão de que o OCR deveria rever futuros questionários de pesquisa, o grupo de estudo observou a necessidade de se reunirem maiores informações sobre os programas de educação especial nos pequenos distritos escolares e nos Estados localizados no sudeste, de onde vieram relatórios de altos graus de desequilíbrio racial.

Wayne H. Holtzman, da Hogg Foundation for Mental Health, da Universidade do Texas, que coordenou o seminário de quinze membros, disse que as mudanças recomendadas para o questionário do OCR levariam a menos distorções na interpretação das desproporções e da qualidade da educação nos distritos escolares locais.

De acordo com Holtzman, os distritos escolares deveriam usar testes de inteligência combinados a outros instrumentos para determinar a colocação adequada e a instrução, ao invés de se basear somente nos testes de QI.

Referindo-se à complexidade das leis federais que protegem as crianças deficientes, Holtzman disse que muitos distritos escolares têm dificuldades em “executar a lei”. Disse que a lei foi “bem pensada” ao ser redigida, mas que é difícil executá-la devido à falta de recursos de alguns distritos escolares.

O relatório dos seminários pode ser adquirido por US\$ 18,95 na National Academy Press, 210, Constitution Avenue, NW., Washington, D.C., 20418.

Fonte: Susan Foster, “Panic Cautions Against Misplacing Minority Pupils in Special Ed., Education Week, 25 de agosto de 1982, p. 9, reproduzido com permissão.

**10.13 Anexo 13: Entrevista com Pais
a Respeito do Incentivo à Leitura
dos Filhos**

Algumas perguntas sugeridas:

- a) os pais têm hábitos de leitura? (Quantas obras literárias lêem por mês ou por semestre?)
- b) A família possui biblioteca? Tem obras literárias?
- c) Os pais compram muitos brinquedos para os filhos? De que tipo?
- d) Os pais freqüentam com os filhos bibliotecas e livrarias?
- e) Os pais compram livros de literatura para os filhos?
- f) Os pais oferecem livros às crianças (suas ou outras) como presentes?

Observações:

- Procure ter idéias da situação sócio-econômica da família.
- Como se trata de entrevista, procure conhecer as razões das respostas, pedindo ao entrevistado motivos ou exemplos do que disser.
- O resultado deve ser relatado e discutido em classe.

Pesquisa sobre o preço dos brinquedos e dos livros mais vendidos. Em seguida, discutir em classe: "O problema fundamental, na análise da falta do hábito de leitura, é o preço do livro?"

o que os pais podem fazer

1. Tentar compreender as necessidades básicas das crianças.
2. Conhecer o que suas crianças estão lendo, vendo ou ouvindo. Ouvir com elas os seus programas preferidos, ou ir com elas aos cinemas por elas mesmas escolhidos. Orientá-las (sem insistência) para outras leituras, outros programas, outros cinemas que julgarem melhores e do agrado delas. Convidá-las a ouvir consigo alguns dos seus próprios programas ou ir consigo a um determinado cinema.
3. Discutir com as crianças os programas preferidos de cinemas, teatro, televisão. Tais discussões (se foram sem censura ou condescendência) auxiliam muitas vezes a quebrar as barreiras e a criar mútuo entendimento entre pais e filhos.
4. Respeitar seus direitos e sentimentos – não jogue fora suas revistas sem o seu consentimento; não feche o rádio nem interrompa seus programas de TV, desnecessariamente; não as obrigue a sair do cinema no meio da sessão.
5. Auxiliá-las a desenvolver padrões de crítica salientando os valores: bom desenho ou bom conteúdo numa história em quadrinhos; boa apresentação ou bom enredo num filme ou num programa de rádio ou de TV.
6. Ajudá-las a distribuir o seu tempo para os trabalhos escolares, para os estudos, para a música, para os brinquedos fora de casa, para os pequenos serviços Domésticos, para a escola, permitindo lazer para os programas favoritos de rádio, televisão, leituras e sessões de cinema e teatro.
7. Quando observar que certos programas de rádio, TV ou cinema as estão perturbando, sugerir que os abandonem. Se realmente isso estava sendo

perturbador, elas provavelmente ficarão satisfeitas em aceitar a cooperação e os deixarão. Mas se elas ainda desejarem esses programas, ouça-os com elas, sentando-se ao lado, o que lhes dará apoio e segurança. Quando a criança ouve rádio, assiste TV ou vai ao cinema de maneira exagerada ou absorvente, a ponto de excluir os outros interesses e atividades, converse com ela sobre isso. Conjuntamente poderão assentar um plano para cortar ou selecionar essas atividades.

Fazer com que as crianças tenham bastante coisas agradáveis a fazer, lugares onde ir, amizades, experiências e aventuras verdadeiras e, acrescentamos nós, não as deixar somente com o rádio e a televisão por simples comodismo