

INCLUSÃO

ORGANIZADOR

Francisco Ricardo Lins Vieira de Melo

NO ENSINO SUPERIOR

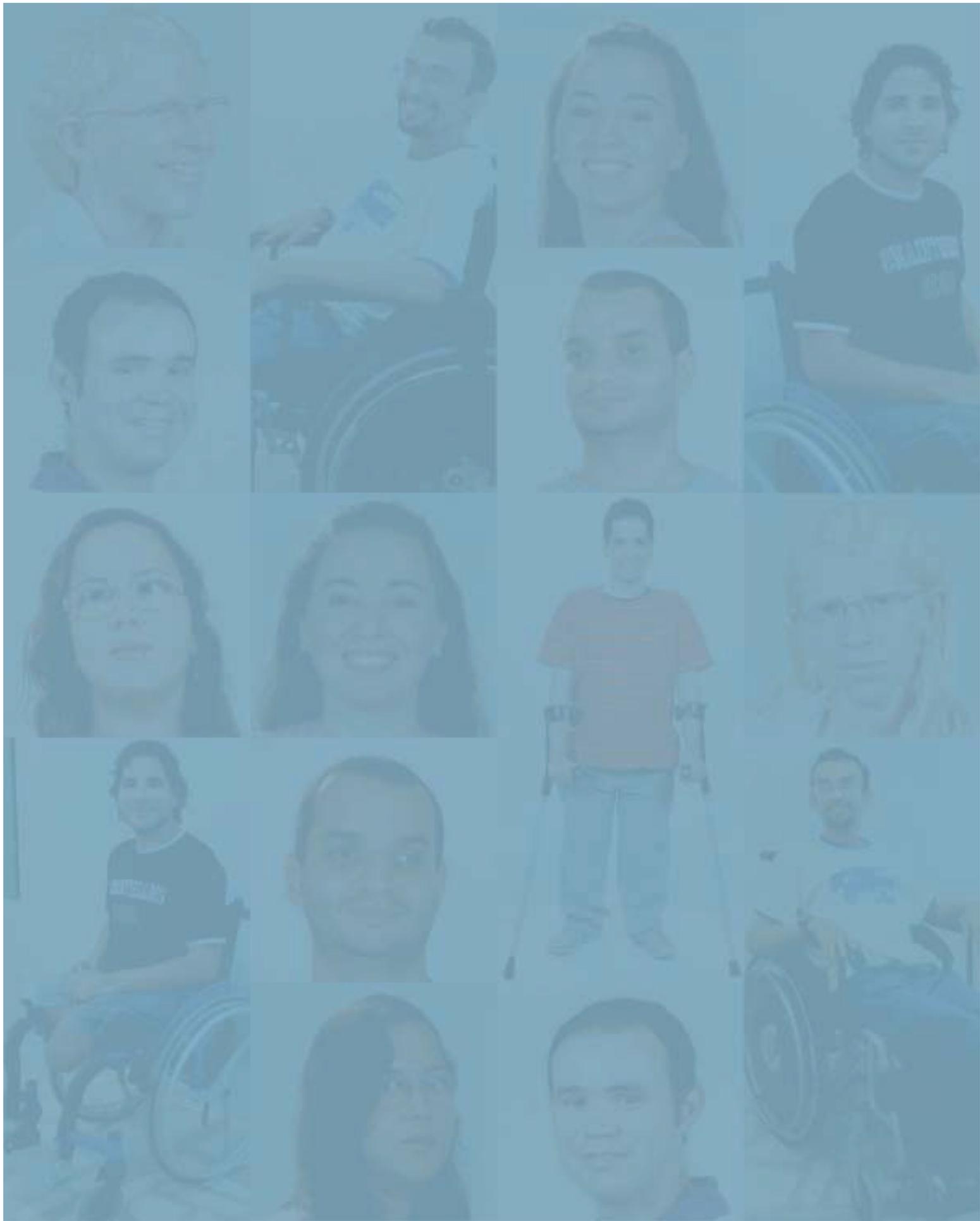
Docência e Necessidades Educacionais Especiais



EDUFURN
Editora da UFRN



ANOS



Organizador

Francisco Ricardo Lins Vieira de Melo

INCLUSÃO
NO ENSINO SUPERIOR
Docência e Necessidades
Educacionais Especiais

Natal/RN

2013



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE

Reitora

Ângela Maria Paiva Cruz

Vice-Reitora

Maria de Fátima Freire de Melo Ximenes

Diretora da EDUFRN

Margarida Maria Dias de Oliveira

Conselho Editorial

Cipriano Maia de Vasconcelos (Presidente)

Ana Luiza Medeiros

Humberto Hermenegildo de Araújo

John Andrew Fossa

Herculano Ricardo Campos

Mônica Maria Fernandes Oliveira

Tânia Cristina Meira Garcia

Técia Maria de Oliveira Maranhão

Virgínia Maria Dantas de Araújo

Willian Eufrásio Nunes Pereira

Editor

Helton Rubiano de Macedo

Capa

Nélio de Carvalho

Revisão

Nouraide Queiroz

Editoração eletrônica

Servgráfica

Supervisão editorial

Alva Medeiros da Costa

Supervisão gráfica

Francisco Guilherme de Santana

Catologação da publicação na fonte. Bibliotecária Verônica Pinheiro da Silva.

Inclusão no ensino superior: docência e necessidades educacionais especiais/ Organização Francisco Ricardo Lins Vieira de Melo. – Natal: EDUFRN, 2013.

328 p.: il.

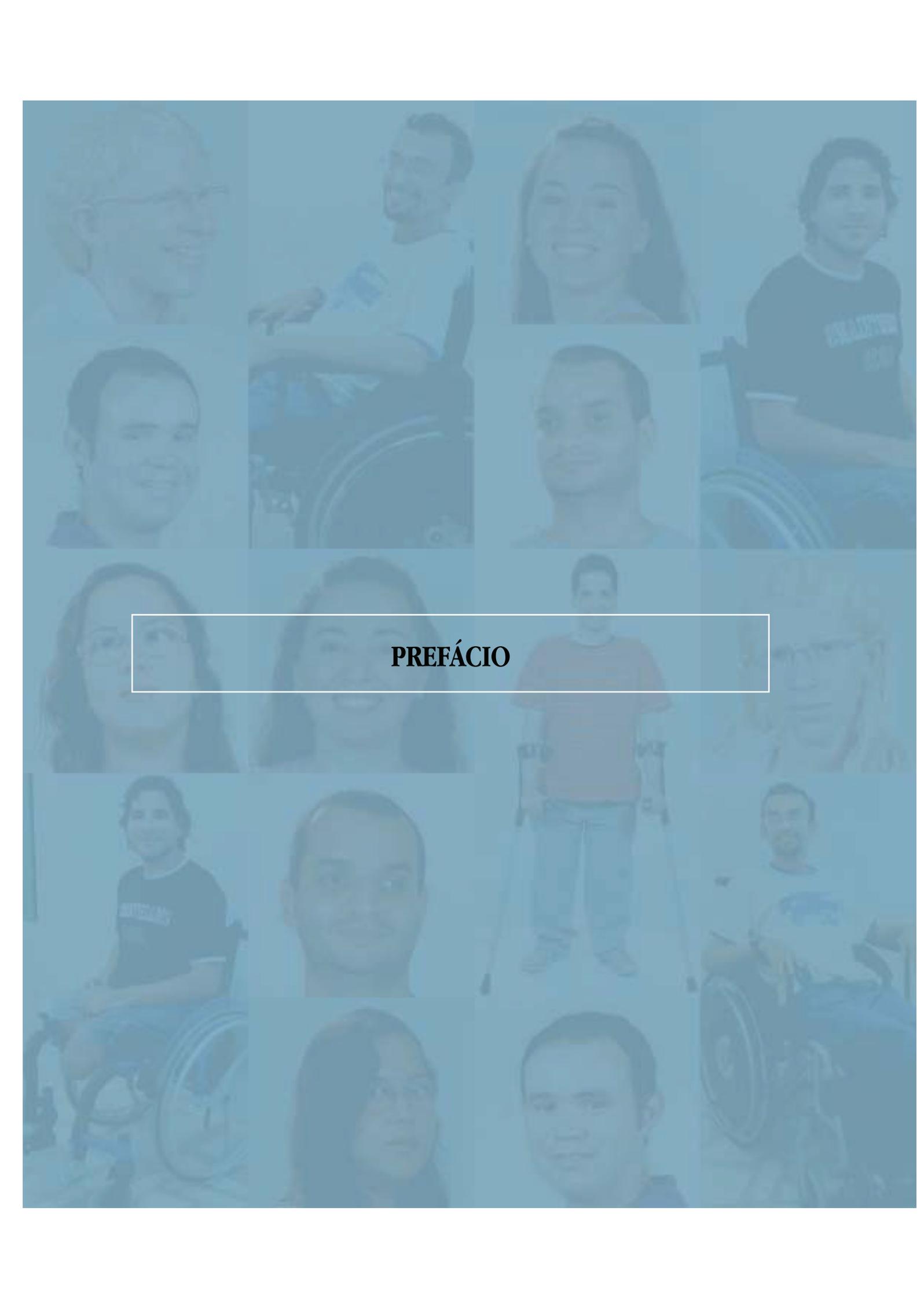
ISBN 978-85-425-0001-1

Prefácio da Professora Ângela Maria Paiva Cruz, Reitora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

1. Ensino superior. 2. Inclusão Social. 3. Necessidades educacionais especiais. I. Melo, Francisco Ricardo Lins Vieira de.

CDU 378

I36



PREFÁCIO

Por uma Educação verdadeiramente Especial

Entre os desafios que se colocam à Educação nos tempos que estamos vivendo, nenhum certamente é tão forte e comovente como o de que trata a presente publicação.

A busca de adotar modos e meios convenientes para lidar com a questão do aluno com necessidades educacionais especiais, cada dia mais presente no universo dos que exercitam a boa prática pedagógica, aqui se oferece em um conjunto de visões diversas e ricos exemplos de como os próprios alunos enfrentam a realidade desafiadora. Na elaboração da obra Francisco Ricardo Lins Vieira de Melo empreendeu um esforço rigorosamente notável, reunindo estudos densos de tudo resultando um livro que considero imprescindível para a análise da questão.

Lendo o livro – e certamente não por mera coincidência – ocorreu-me associar seu conteúdo a exemplos que nos legaram a tradição, entre os quais avulta o do escravo grego Esopo autor de fábulas exemplares ainda hoje tão úteis à humanidade. Livre graças à inteligência que o fez superar a limitação física, e a própria condição de cativo, vemos em seu exemplo, e na leitura de que estou a falar, a experiência que reflete a luta de seres humanos para comprovar sua capacidade de contribuir para tornar bela a condição humana.

Destinado prioritariamente à reflexão dos docentes, esta coletânea – que trata em última análise, da libertação – merece ser lida pelo maior número de pessoas, considerada a força humanitária que revela. Somam-se em suas páginas não apenas reflexões de natureza científica, mas veementes exemplos do que é ser um estudante com necessidades educacionais especiais num universo dominado pela contingência do apelo – quase sempre fútil – dos sentidos vulgarizados pela imposição do consumo. E nos leva a refletir, enquanto seres sociais, sobre a maneira como nos colocamos na sociedade e o que podemos, de fato, fazer para melhorá-la.

Assim, se é importante considerar a contribuição dos estudos – que abordam aspectos concernentes à vivência sócioeducativa de pessoas com diferentes necessidades educacionais especiais – não menos importante será ler os depoimentos dos protagonistas dessa realidade que exige de nós todos uma forte mobilização. Pois é aí, nas cartas reunidas sob o título “Vez e voz aos estudantes com necessidade educacionais especiais – um convite à reflexão”, que é possível experimentar a sensação de, pela força demonstrada por cada testemunho, vivenciar a dura realidade

de enfrentar obstáculos que as pessoas que se consideram normais nem de longe conseguem dimensionar.

A Universidade Federal do Rio Grande do Norte sente-se feliz em poder partilhar com a sociedade as reflexões aqui contidas, ela própria buscando, no plano das suas atividades pedagógicas, na concepção arquitetônica dos espaços em que se movimentam os seus atores, prover condições idênticas para todos. Temos a clara consciência de que só ofereceremos uma Educação verdadeiramente Especial, quando não mais enxergarmos alunos com limitações para desenvolver os seus talentos, mas apenas alunos com possibilidades totais para fazê-lo. E as lições contidas nesta publicação reforçam em nós a convicção de que não há limites para o compromisso de melhorar permanentemente as condições do estudante no cotidiano da instituição.

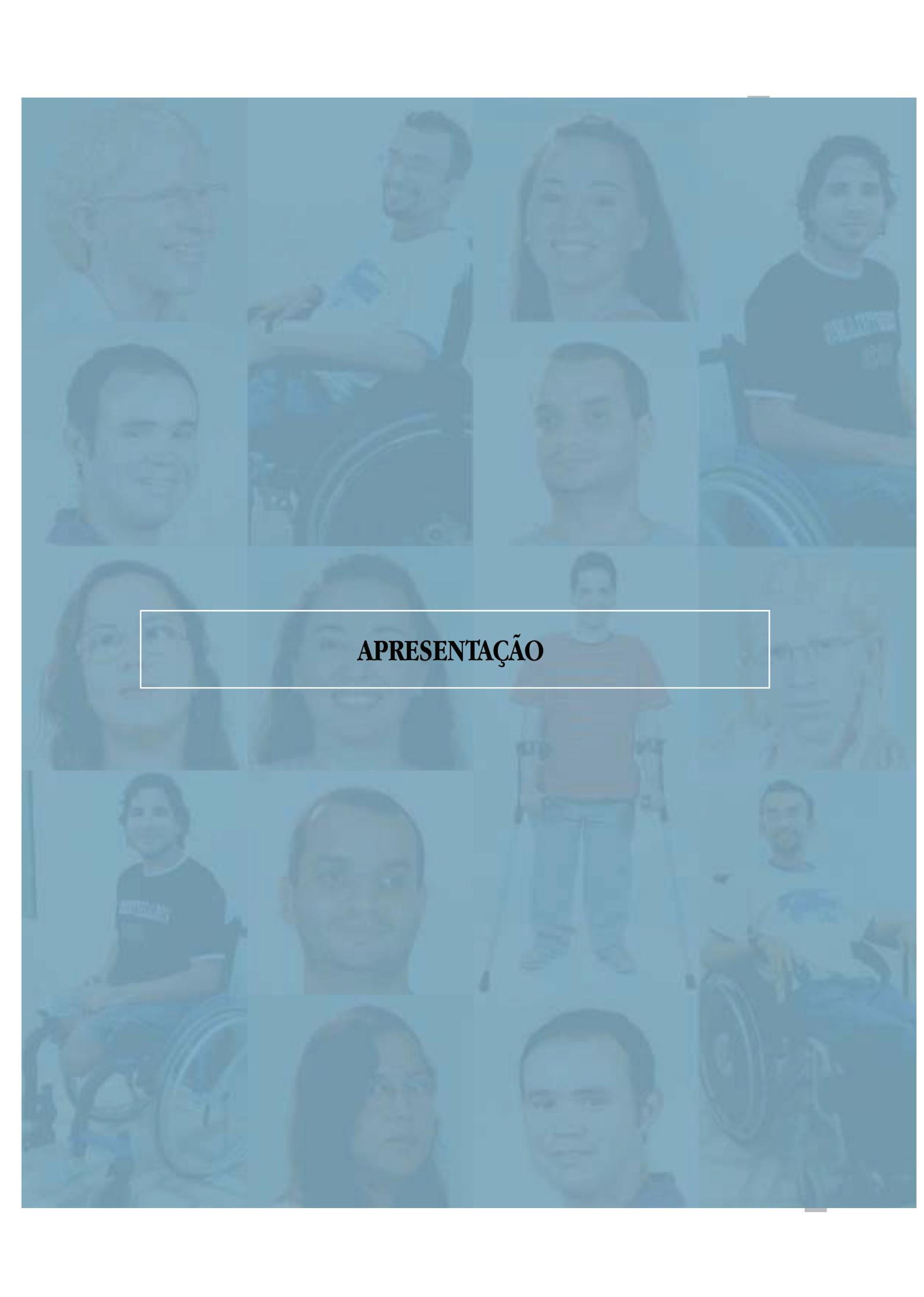
Ângela Maria Paiva Cruz

Reitora

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
<i>Lúcia de Araújo Ramos Martins</i>	
UMA INTRODUÇÃO À ÉTICA DO SER HUMANO	21
<i>José Pires</i> <i>Gláucia Nascimento da Pires Luz</i>	
CURRÍCULO E INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: REFLEXÕES SOBRE A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA	45
<i>Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães</i>	
ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS PARA ATUAÇÃO PEDAGÓGICA JUNTO A ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL, NO ENSINO SUPERIOR	57
<i>Luzia Guacira dos Santos Silva</i>	
ACESSO E PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA FÍSICA NO ENSINO SUPERIOR	83
<i>Francisco Ricardo Lins Vieira de Melo</i> <i>Maria de Jesus Gonçalves</i>	
POR UMA INCLUSÃO NÃO EXCLUDENTE DOS SURDOS NA UNIVERSIDADE	105
<i>José Edmilson Felipe da Silva</i> <i>Maria Helena Cunha Malta</i>	
ACESSIBILIDADE À INFORMAÇÃO E APRENDIZAGEM DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA NO ENSINO SUPERIOR	123
<i>Joseli Soares Brazorotto</i> <i>Maria Raquel Basílio Speri</i>	
ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO ENSINO SUPERIOR: ENTRE A UTOPIA E A REALIDADE	155
<i>Dulciana de Carvalho Lopes Dantas</i>	

E DEPOIS QUE CRESCEM... OS ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO	165
<i>Santuza Mônica de França P. da Fonseca</i> <i>Susana Graciela Pérez B. Pérez</i>	
OPERACIONALIZANDO A INCLUSÃO DE ALUNOS COM SÍNDROME DE ASPERGER NO ENSINO SUPERIOR	185
<i>Débora Regina de Paula Nunes</i> <i>Eliana Rodrigues Araújo</i>	
ABORDAGEM NEUROPSICOLÓGICA DOS TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM	201
<i>Danielle Garcia</i> <i>Izabel Hazin</i>	
AS IMPLICAÇÕES EXISTENCIAIS DO SOFRIMENTO PSÍQUICO NA VIDA ACADÊMICA DO ESTUDANTE	233
<i>Simone da Nóbrega Tomaz Moreira</i> <i>Elza Dutra</i>	
INTERVENÇÃO DOCENTE NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM DIAGNÓSTICO DE TDAH	247
<i>Josefina Rubiales</i> <i>João Carlos Alchieri</i>	
DO ACESSO À ACESSIBILIDADE AOS CONTEÚDOS: ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A DISLEXIA NO ÂMBITO UNIVERSITÁRIO	263
<i>Michele Soltosky Peres</i> <i>Sheila Andreoli Balen</i>	
RELATO: VIVÊNCIA DESAFIOS E CONQUISTAS – UM PERCURSO ESTUDANTIL	287
<i>William Gledson e Silva</i>	
CARTAS: VEZ E VOZ AOS ESTUDANTES COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS – UM CONVITE À REFLEXÃO	299
SOBRE OS AUTORES	317



APRESENTAÇÃO

APRESENTAÇÃO

O movimento em prol da inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais está relacionado a movimentos sociais mais amplos, que são voltados para a garantia dos direitos humanos, que buscam o respeito às diferenças e o acesso de todos a bens e serviços existentes na sociedade, sem discriminação. Envolve um repensar das políticas e das práticas adotadas nas instituições de ensino, no que diz respeito a todos os tipos de pessoas que se encontravam, por muito tempo, excluídas dessas instituições, desde a Educação Infantil ao Ensino Superior.

Empreender ações educativas junto a estudantes com necessidades educacionais especiais em todos os níveis de ensino – inclusive no Ensino Superior – é, portanto, uma questão de democracia e cidadania.

Vários são os desafios a serem enfrentados de maneira a possibilitar não apenas o acesso e o ingresso de educandos com necessidades educacionais especiais às instituições de ensino, mas também a sua permanência nesses ambientes com sucesso na aprendizagem, participando ativamente, sendo parte integrante do grupo em que estão inseridos.

No que diz respeito ao Ensino Superior, estudos evidenciam que o estudante com necessidade educacional especial, ao ingressar numa universidade, sente-se vitorioso, uma vez que para tanto já percorreu todos os níveis educacionais até alcançar mais essa etapa. Faz-se pertinente ressaltar que, em sua trajetória, continua a enfrentar diversas barreiras que devem ser ultrapassadas, consoante a especificidade de cada tipo de necessidade educacional especial, cujas implicações tornam necessárias estratégias que envolvam tanto os alunos quanto os sujeitos que fazem parte da comunidade acadêmica.

Considerando a inclusão no Ensino Superior um processo, ainda, recente no Brasil, faz-se necessário que essas instituições oportunizem serviços de apoio para atender as demandas dos estudantes com necessidades educacionais especiais, garantindo, assim, seu sucesso acadêmico e social.

Necessário se faz, portanto, que as instituições de Ensino Superior sejam renovadas, que ocorram transformações efetivas, de modo que barreiras atitudinais, arquitetônicas e pedagógicas sejam derrubadas. Isso exige profundas mudanças por parte das universidades e,

em especial, dos docentes, que necessitam estar preparados para atuar adequadamente com diferentes tipos de educandos.

Buscando discutir essa temática com profundidade, Francisco Ricardo Lins Vieira de Melo, docente da Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN, neste livro, por ele organizado, que se intitula “*Inclusão no Ensino Superior: docência e necessidades educacionais especiais*”, reúne diversos textos que retratam a visão de vários profissionais sobre aspectos importantes relativos ao ingresso e à permanência, com efetiva qualidade, de educandos que apresentam deficiências, altas habilidades/superdotação e transtornos globais do desenvolvimento, entre outras condições, em instituições de Ensino Superior, culminando com depoimentos de graduandos que apresentam necessidades educacionais especiais acerca do cotidiano vivido na UFRN.

Partindo de aspectos relativos à evolução do homem, no texto *Uma introdução à ética do ser humano*, José Pires e Gláucia Nascimento da Luz Pires destacam o fato de a sociedade encontrar-se em constante transformação, evidenciando a importância da convivência do homem na *polis*, fruto da educação que lhe é proporcionada em diferentes espaços socioeducativos. Oferecem aos leitores uma visão relevante da pessoa humana, destacando que seu valor não está apenas no fato de existir, mas no significado da sua existência. Propiciam condições para que todos reflitam sobre o importante papel que pode ser desempenhado pelo docente universitário, em sua comunicação e interação com o aluno – ser distinto com quem se relaciona – implicando em maior sensibilidade, em mudanças de atitudes, em saber cuidar e dar atenção, em respeitá-lo com suas diferenças e especificidades.

Realçando o grande desafio que o processo de inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior representa, hoje, para os docentes universitários, Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães focaliza, em *Currículo e inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior: algumas reflexões sobre a docência universitária*, que tal situação pode ser atribuída à lentidão com que essa inserção se processa, destacando a necessidade de revisão de concepções sobre a deficiência, a provisão de espaços formativos para docentes, a organização de estratégias, de condições que possibilitem a vivência, com sucesso, desses alunos nas universidades.

Com base em uma análise crítica do atendimento em classes regulares de alunos surdos, desde a década de 1990, no âmbito do Estado do Rio Grande do Norte, José Edmilson Felipe da Silva e Marta Helena Cunha Malta, em *Por uma inclusão não excludente dos surdos na universidade*, empreendem reflexões sobre o modelo de educação colocado em prática, que traz evidências de reforço às práticas oralistas, que ainda prioriza a linguagem oral. Destacam a

necessidade de serem considerados aspectos relevantes na construção de uma política inclusiva no Ensino Superior, como a viabilização de um ambiente intercultural e linguístico bilíngue, a definição de parâmetros para a educação de surdos, tomando por base suas próprias vozes, entre vários outros recursos.

Por sua vez Joseli Soares Brazorotto e Maria Raquel Basílio Speri, ao trabalharem o tema *Acessibilidade à informação e aprendizagem de pessoas com deficiência auditiva no Ensino Superior*, mostram que o ingresso na instituição de Ensino Superior, além de ser uma conquista para o estudante, traz inúmeros desafios que precisam ser vencidos. Evidenciam um longo caminho a ser percorrido para que ocorra a garantia de acessibilidade à informação e a efetiva aprendizagem de alunos surdos nas universidades, ou seja, para que aconteça realmente a inclusão de tais graduandos.

Destacando a singularidade do ser humano, na qual está contida também a condição de deficiência, Francisco Ricardo Lins Vieira de Melo e Maria de Jesus Gonçalves, em seu texto *Atendimento educacional ao estudante com deficiência física no Ensino Superior*, pontuam aspectos relativos: à condição de deficiência física; ao acesso das pessoas com deficiência física à universidade, desde o processo seletivo vestibular; à importância de sua permanência bem sucedida na instituição, envolvendo para tanto o cuidado com as relações interpessoais, o transporte adaptado, a acessibilidade física, os serviços e recursos pedagógicos adequados.

Partindo de uma discussão relativa a aspectos presentes no imaginário de educadores sobre as pessoas com deficiência, bem como em relação ao sentimento de despreparo que têm para lidar com questões relativas a estudantes nessa condição, Luzia Guacira dos Santos Silva, em *Orientações didáticas para atuação pedagógica junto a estudantes com deficiência visual, no Ensino Superior*, tece importantes considerações relacionadas ao ensino e ao atendimento a tais alunos. Para tanto, destaca recomendações, estratégias didáticas e atividades direcionadas ao ensino de graduandos cegos e com baixa visão, bem como critérios e procedimentos voltados para a avaliação de sua aprendizagem

A partir de reflexões relativas ao gradual acesso de alunos com deficiência em geral no Ensino Superior, em nosso país, nos últimos anos, Dulciana de Carvalho Lopes Dantas, ao abordar o tema *O estudante com deficiência intelectual no Ensino Superior: entre a utopia e a realidade*, salienta ser ainda insignificante a quantidade de alunos com deficiência intelectual nesse nível de ensino. Evidencia que tais pessoas não exigem a utilização de instrumentos ou equipamentos adaptados, reforçando, porém, que demandam sérias mudanças atitudinais e pedagógicas

naqueles com quem convivem no ambiente universitário, para que possam avançar em sua aprendizagem e desenvolvimento.

Salientando a escassez de informações, de pesquisas realizadas no Brasil e de atendimento adequado aos estudantes com altas habilidades/superdotação, que contribuem para a manutenção de mitos e crenças errôneas sobre os mesmos, Santuza Mônica de França P. da Fonseca e Susana Graciela B. Pérez, no texto *E depois crescem... Os estudantes com Altas Habilidades/Superdotação continuam precisando de atendimento educacional especializado*, abordam o que constitui a superdotação, como identificar e atender ao estudante com altas habilidades/superdotação na universidade, dentro do contexto da inclusão de todos e todas na educação.

Débora Regina de Paula Nunes e Eliana Rodrigues Araújo, no texto intitulado *Operacionalizando a inclusão de alunos com Síndrome de Asperger no Ensino Superior: algumas considerações*, detalham aspectos históricos, detalham definições relativas à síndrome, assim como características sociais, comportamentais, de linguagem, cognitivas, sensoriais e motoras, cujo conhecimento consideram de grande importância para os profissionais de educação. A partir do depoimento de um jovem universitário, buscam descrever algumas estratégias que podem ser empreendidas com vistas a contribuir para o desenvolvimento acadêmico e social de educandos com tal síndrome, no Ensino Superior, que podem servir de subsídios importantes para os leitores.

Abordando pontos relativos à problematização sobre a forma como certas operações cognitivas e seus componentes têm relação com os sistemas neurais e suas estruturas, Danielle Garcia e Izabel Hazin, em *Abordagem neuropsicológica dos transtornos de aprendizagem*, situam aspectos ligados às implicações do comprometimento do funcionamento cognitivo para a aprendizagem, defendendo – entre outros aspectos – uma revisão urgente relativa à abordagem das necessidades educacionais especiais.

Michele Soltosky Peres e Sheila Andreoli Balen, em *Do acesso à acessibilidade aos conteúdos: algumas reflexões sobre a dislexia no âmbito universitário* buscam caracterizar e focalizar aspectos relativos à dislexia, distúrbio específico de aprendizagem. A partir de reflexões relativas às mudanças que se fazem necessárias para o atendimento a acadêmicos que a apresentam, trazem várias orientações com vistas a auxiliar os docentes, no tocante à inclusão de alunos com tais diferenças, em cursos superiores.

No texto *Intervenção docente no processo de ensino-aprendizagem de alunos com diagnóstico de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)*, Josefina Rubiales e João Carlos Alchieri conceituam a TDAH, situam a sua etiologia, aspectos relativos ao diagnóstico, às características presentes nas pessoas que o apresentam em diferentes fases da vida, ao tratamento,

ao papel do docente no processo terapêutico, bem como no processo escolar, no intuito de melhorar as condições educativas de alunos com esses transtornos.

Destacando aspectos importantes relativos ao sofrimento psíquico de grande parcela dos estudantes universitários, o que traz para eles consequências negativas em termos psicossociais e acadêmicos, Simone da Nóbrega Tomaz Moreira e Elza Dutra, ao abordarem o tema *As implicações existenciais do sofrimento psíquico na vida acadêmica do estudante*, ressaltam que, geralmente, isso não é reconhecido e valorizado pelas instituições de Ensino Superior. Situam, como algo necessário, o desenvolvimento de estratégias que possam ajudar aos acadêmicos a lidar com angústias, dificuldades e temores, de maneira a facilitar a sua adaptação e, como consequência, o seu desempenho no curso que frequentam.

Reunimos, também, neste livro depoimentos e cartas de ex-alunos e de alunos da UFRN, dando voz e vez às falas desses estudantes que, na condição de pessoas com necessidades educacionais especiais, provocam-nos reflexões sobre suas trajetórias e dificuldades vivenciadas no contexto do Ensino Superior, o que nos leva a perceber a relevância de ações institucionais que promovam de forma efetiva o acesso, a permanência e a conclusão com sucesso da formação acadêmica.

No texto *Conquistas em face aos desafios: um percurso estudantil*, William Gledson e Silva situa pontos relevantes de sua história, envolvendo a sua vida escolar desde o Ensino Fundamental até o Ensino Superior, muitas vezes cercada de atitudes que representavam desesperos, descrenças, receios, esperanças, vitórias, notável desempenho... Evidenciando que a pessoa cega é capaz de avançar, desde que tenha persistência e receba apoio familiar e educacional que se fazem necessários, a sua história se expande, sendo registrados, também – apesar das inúmeras dificuldades – pormenores relativos à experiência bem sucedida vivenciada, na qualidade de aluno da Graduação e do Mestrado em Economia, na UFRN. Relata, ainda, os seus primeiros passos na vida profissional, agora na condição de Mestre em Economia, inserido no mercado de trabalho, na qualidade de docente do Ensino Superior, servindo de exemplo para tantas outras pessoas que apresentem deficiência, que lutam por sua inclusão na escola e na sociedade.

Alexandre Guimarães, graduando de Engenharia Mecânica, que apresenta dislexia, relata, em sua carta, as dificuldades enfrentadas desde a idade de 7 anos, as quais se agravaram com o passar do tempo, resultando no abandono de várias disciplinas e em reprovações. Tal fato evidenciou o desconhecimento e o descaso da parte de docentes e gestores, o que o levou a iniciar e não dar continuidade a alguns cursos universitários, como os de Engenharia Química e Engenharia Elétrica,

em Maceió/AL, e de Engenharia Mecânica, em Campina Grande/PB. Após transferência voluntária para a UFRN, ocorreu em Natal o diagnóstico de dislexia, e ele passou a ter alguma esperança de mudança no tratamento, no que – mais uma vez – sentiu-se frustrado. Destaca que, com a criação, na UFRN, da Comissão Permanente de Apoio a Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (CAENE) – começou a receber apoios especializados e aguarda que mudanças mais substanciais ocorram, no tocante aos alunos com necessidades educacionais especiais em geral, que necessitam, sempre, de um olhar mais específico.

Arthur Cavalcante da Silva, aluno do curso de História, na UFRN, apresenta Retinose Pigmentar, que causa gradual perda da visão. Em sua carta, detalha as dificuldades enfrentadas na vida acadêmica, com vista a fazer valer seus direitos básicos de aluno, embora alguns avanços já se evidenciem proporcionados pela Caene. Situa a importância de haver um investimento sério, na universidade, no que diz respeito à preparação dos profissionais de ensino e de gestores, para saberem atuar com o alunado que apresenta deficiência visual.

Por sua vez, Maria Kérsia da Silva Dourado, com deficiência auditiva, aluna do Curso de Pedagogia, retrata aspectos de sua história de vida, situando: as vitórias obtidas – entre elas a aprovação no vestibular da UFRN; as suas dificuldades, assim como as dificuldades que percebe que os docentes vivenciam para ensinar a uma pessoa surda, em decorrência da falta de preparação técnica na área; a importância do conhecimento da parte dos docentes da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS); as suas expectativas, na qualidade de profissional de ensino, em formação, com vista a contribuir, futuramente, para que mudanças sejam efetivadas.

Vanessa Barbosa da Silveira, concluinte do curso de Pedagogia, que apresenta deficiência visual, em sua missiva, retrata: as dificuldades vivenciadas com a perda total da visão, quando cursava outra graduação; as mudanças radicais vivenciadas em sua vida acadêmica; as barreiras que teve de enfrentar de cunho arquitetônico, pedagógico e atitudinal; as vitórias obtidas e os desafios constantes que enfrenta. Procurando empreender um diálogo com professores, ressalta a importância de cada profissional de ensino amar a profissão que abraçou, acreditar nela, buscar aprender cada dia mais, ser responsável pela sua função, incentivar o aluno a atingir objetivos e a superar dificuldades...

Destacamos, ainda, a carta de Glêdson Rodrigo do Amaral Ribeiro, acadêmico do curso de Bacharelado em Ciência e Tecnologia, paraplégico desde a adolescência, que relata dificuldades decorrentes de barreiras arquitetônicas existentes na cidade de Natal, as quais atribui ao descaso

dos órgãos públicos; das inúmeras dificuldades inerentes à locomoção na UFRN, cujo campus central, em sua percepção, não foi projetado para receber alunos com deficiência física, evidenciando os inúmeros obstáculos existentes. Esses envolvem, por exemplo, aspectos como: ausência de rampas em alguns blocos e classes; plataformas sem facilidade de acesso em setores de aula, pois são desligadas, acarretando esperas desnecessárias e irritantes; dificuldades de encontrar vagas convenientes em estacionamentos destinados às pessoas com deficiência física; necessidade de rebaixamento de calçadas para favorecer o ir e vir; falta de acesso a cantinas, gráficas, entre outros setores. Sugere, com vista à quebra de barreiras existentes no campus, e, conseqüentemente, à melhoria da acessibilidade, que os acadêmicos – com qualquer tipo de deficiência – sejam consultados, que possam opinar antes da elaboração de projetos arquitetônicos.

Por sua vez, Francisco José Silva de Oliveira e Margareth Bezerra Figueiredo, graduandos de Ciências Sociais, bem como Martha Isabelle Astrid M. B. L. de Mesquita, mestranda em Ciências Sociais, que também apresentam deficiência física, retratam aspectos relacionados às suas condições; às dificuldades enfrentadas no desenvolvimento das diversas etapas de escolaridade, na vivência social e no ambiente acadêmico, que envolvem barreiras atitudinais, arquitetônicas e pedagógicas; ao desrespeito que ainda enfrentam no tocante aos seus direitos de alunos e de cidadãos.

Em razão de todos os pontos ora abordados, esperamos que esta obra – fruto do trabalho de pesquisadores e docentes, os quais realizam atividades com pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais, que conta também com depoimentos dos sujeitos protagonistas dessa história, no meio universitário – sirva de apoio, orientação e estímulo a todos os que lidam com a diversidade do alunado em instituições de Ensino Superior, com vista à oferta de uma educação que seja, efetivamente, inclusiva.

Lúcia de Araújo Ramos Martins



UMA INTRODUÇÃO À ÉTICA DO SER HUMANO

UMA INTRODUÇÃO À ÉTICA DO SER HUMANO

José Pires

Gláucia Nascimento da Luz Pires

A ética na vida do ser humano

Os seres humanos evoluíram, ao longo das civilizações, de selvagens desarticulados a técnicos sofisticados. Do gesto da fruta colhida à mão à estratégia de uma fruta derrubada por uma vara, teve início a tecnologia. E veio o primeiro machado, veio a primeira fogueira, veio o primeiro arado, veio o cultivo dos campos e a domesticação dos animais. E dos traços gravados nas pedras das cavernas nasceram as artes; dos rabiscos feitos em pedras, folhas e papiros nasceu também a escrita. E surgiram as migrações, e com as migrações ergueram-se as primeiras cidades, com o crescimento das cidades nasceram os impérios, que se dividiram em nações, que lutam entre si pelo poder, e que outras, entre si, unem-se para resistir ao poder ou exercer sobre as outras um poder maior.

E as nações, superando regimes coloniais e regimes de escravidão, cresceram e se multiplicaram. E exploraram os continentes, e atravessaram os oceanos, e se lançaram à exploração do espaço. A terra tornou-se pequena demais para as ambições do homem. Lançou-se à conquista da lua, lançou-se à conquista de Marte, telescópios sondam as fossas abissais e os segredos das galáxias, e todas essas coisas refletem-se na retina de nossos olhos, pelos *écrans* da televisão, pelas telas de nossos celulares, pelos monitores de nossos computadores. As tragédias da destruição das torres gêmeas em Nova Iorque, dos deslizamentos de favelas no Rio de Janeiro, dos terremotos e *tsunamis* no Japão foram assistidas no mundo inteiro transmitidas pela televisão.

A ciência aprendeu a dividir o átomo, fez a descoberta do DNA, faz a interpretação e a análise da composição química do DNA, faz a síntese do urânio e produz a energia nuclear; a medicina faz progressos no uso do nuclear. A cada dia, novos aparelhos aperfeiçoados desvendam os segredos do interior do corpo humano, desmistificando Alex Carrel [s/d.], que chamava o homem *esse desconhecido*. A cada dia, surgem novas tecnologias da comunicação.

O homem, após testar a bomba atômica em atóis oceânicos, foi mais além em sua ambição e em sua loucura: com ela reduziu a cinzas Hiroshima e Nagasaki; foi mais além em sua discriminação racial, como comprovam o nazismo e o holocausto; foi mais além, com sua poluição industrial, com seus regimes escravocratas, com a poluição dos mares e do ar pelo dióxido de carbono, com a poluição química e as chuvas ácidas, com a poluição atmosférica e danificação das camadas de ozônio, com o desmatamento de nossas florestas.

A perplexidade do ser humano diante de todos esses fatos foi traduzida por poetas e sociólogos, como Fernando Pessoa e Zigmunt Bauman. A cada dia, diz Pessoa (1998, p. 223), “acordamos para o espanto do mundo”, e Baum (2010, p. 78): “vivemos numa sociedade líquida em que todos os laços foram desfeitos, em que nada mais é permanente”.

Daí, a natural preocupação do homem quanto à sua relação com a sociedade, à qual pertencemos e que ajudamos a construir, e que também reflete o que somos; daí a importância de saber se comportar numa sociedade tão marcada pela mudança, pela pluralidade e pela diversidade. É Albert Jacquard (2001) quem nos adverte que o comportamento do homem numa sociedade complexa e plural obriga-nos a pautar nossa vida pela reflexão, a refazer a leitura da realidade que nos cerca, e a olhar a ética como a única saída para os seres humanos pautarem a sua existência.

Como posso ser bom e justo com os outros? Quais são as atitudes corretas que devo tomar frente a um grupo de alunos que eu ainda não conheço? Há regras invariáveis na convivência? Que devo fazer para não prejudicar ninguém? Como seres humanos, na viagem que realizamos por este nosso planeta Terra – tão ameaçado de destruição por guerras, por catástrofes naturais como secas, enchentes, *tsunamis*, tremores de terra, chuvas ácidas e incandescentes de lavas vulcânicas – temos a mais absoluta necessidade de ser indivíduos solidários, e só um comportamento ético de respeito pela vida, de respeito pelo meio ambiente, de respeito pelo outro, será capaz de dar um sentido de valorização às ações de todos e de cada um, à essência e dignidade do ser humano, ao produto do trabalho conduzido por nossa inteligência e realizado por nossas mãos, a que chamamos de arte e de cultura, e tornar essa nossa viagem útil e fascinante.

À gerência do bem comum e à arte da convivência do homem em sociedade, ou na *polis*, os gregos deram o nome de política. Essa arte de administrar e de conviver, de participar, de propor, de discutir, de partilhar, é fruto da educação que a sociedade nos proporciona – na família, na escola, na igreja, nas diferentes instituições socioeducativas, e constituem os princípios básicos da convivência, ou da prática da cidadania, no exercício de uma democracia ética, conduzida por

um estado de espírito em que todos estejam comprometidos com todos, e que nenhuma etnia, nenhum país, nenhuma língua se julgue superior e se feche às múltiplas manifestações culturais.

Esse comprometimento ético envolve comportamentos, ou condutas, e os significados e valores que são atribuídos à ação do ser humano. Preocupar-se, seriamente, com as questões: Como devo me conduzir? Qual o meu valor no plano da conduta? Como reconhecer o caminho do dever? exige de cada um de nós a adoção de atitudes ou posturas que não levem em conta apenas os próprios interesses, as próprias necessidades e aspirações, mas um olhar sobre o humano, sobre o outro, uma preocupação com o bem-estar, a felicidade e a qualidade de vida de cada ser humano em nossa sociedade, e, como preconizava Sukhomlinski (2006, p. 137) “não permitir que nossas alegrias, satisfações ou necessidades contrariem as alegrias, as satisfações e as necessidades dos outros”.

E não basta racionalizar: o bem-estar de cada um é problema de cada um. As ciências e a tecnologia, recursos extraordinários em nosso cotidiano, estão aí para cada um utilizá-los como bem entender e ser feliz. Os recursos da ciência e da tecnologia do nosso cotidiano, nos domínios doméstico, institucional e social; na saúde, alimentação, habitação; nos meios de transporte, meios de comunicação e de informação, mídia eletrônica, podem ser usados para o bem e para o mal, podem construir e podem destruir, podem contribuir para que o ser humano alcance níveis mais elevados de conscientização de si e do mundo, mas também podem alienar. O problema ético do dever e do compromisso do ser humano com as responsabilidades existenciais na sociedade em que vive é tarefa que não pode ser delegada a outrem: o problema do valor do homem como ser que age e que decide, como ser que conduz sua própria ação, só pode ser resolvido por ele mesmo.

Em seu *Organon*, na *Ética a Nicômaco*, Aristóteles discorre, filosoficamente, sobre o bem e o dever do cidadão em relação à *polis*. A convivência harmoniosa do homem na cidade grega constituía o princípio ético fundamental, e o homem conduzia sua vida na prática do bem e da justiça.

Nicômaco tornou-se o protótipo do cidadão grego no mundo da Paideia, e a prática do bem e da justiça tornavam-se seu grande dever ético.

Kant impôs exigências à ética aristotélica. Seguir o bem, praticar a justiça podiam constituir-se uma rotina, uma prática alienante. Era preciso que o comportamento do ser humano resultasse de um ato volitivo, fruto da sua própria vontade, iluminada pela razão. E escreveu sua *Crítica da*

Razão Pura: o que eu posso conhecer? Como o homem pode certificar-se da verdade das ciências, do poder e dos limites do entendimento e da razão? Como fruto da própria vontade, por determinação direta do sujeito, Kant escreveu sua segunda obra sobre a ética: *Crítica da razão prática*, como resposta do indivíduo às questões sobre: *o que devo fazer? Como devo comportar-me enquanto homem?*, mas no *intermezzo* entre o objetivismo da ciência e o subjetivismo da ação humana, Kant questionou ainda o significado teleológico da vida humana e da existência do próprio mundo, levantando as questões: *Qual o destino das coisas? Qual o destino do homem? Qual o sentido último do universo e da existência humana?* E escreveu sua *Crítica do juízo*, fechando sua trilogia do criticismo transcendental da ética.

A ética anda sempre associada aos valores. Em filosofia lógica ela é estudada como a doutrina do valor do bem e da conduta, ou dos comportamentos e posturas que levam o ser humano a concretizar esse valor, sendo a doutrina ou teoria dos valores chamada, também, axiologia (do grego *axios* = valioso, digno). Em geral, a vida do ser humano é conduzida por seus valores.

Em termos mais simples, nós constatamos que existe uma grande variedade de gostos entre os seres humanos. Uns valorizam mais a música, outros a dança, outros a poesia, outros a pintura, a escultura, as artes. São pessoas cuja existência é conduzida dentro de uma concepção estética. Outros valorizam prioritariamente os bens materiais, casas, apartamentos, fazendas, dinheiro, enfim, bens de toda sorte: são os que conduzem sua vida dentro de uma concepção utilitária e econômica, mas acima de tudo isso está o valor daquele que expressa seus gostos e desejos, sejam eles de caráter cultural, estético, social, político, econômico, o portador dos valores, o próprio ser humano, a pessoa: todo ser humano, como sujeito portador de valores, tem a sua vida subordinada à ética. No centro de todos os valores está o homem, plenamente consciente de ser que é; do ser que deve ser; plenamente consciente de sua dignidade humana.

É a consciência dessa dignidade que dá valor ao significado de pessoa: nosso valor não está no fato de existirmos, mas no significado de nossa existência. Está nessa *condição humana*, analisada por Chardin (2003), como organizador do entorno em que vivemos, do nosso meio ambiente, dos recursos que nos são oferecidos pela nossa mãe Terra, para, com eles, atender às finalidades de nossa existência, pois o homem transforma a natureza em função de seus próprios fins, seja por uma necessidade de ordem altruísta, de intercâmbio e partilha com os outros, seja por necessidade transcendental ou espiritual. É exatamente por isso que o ser humano é o valor fonte de todos os valores: o caráter altruísta do homem cria vínculos de implicação entre a pessoa

e a sociedade a que pertence. O homem vale como homem na sociedade em sua coparticipação a uma comunidade de pessoas.

Existem valores assumidos pela coletividade dos seres humanos que são chamados de direitos fundamentais: o valor da pessoa, a vida, a igualdade perante a lei, a liberdade individual, nossa responsabilidade social. Essa consciência de si, esse olhar do ser humano para sua dimensão transcendental e consciência do mundo, esse sentimento de solidariedade para com o outro é que faz o homem um ser ético, capaz de reconhecer em si e no outro a dignidade do ser humano.

Dentro de uma visão existencialista, defendida pelo filósofo dinamarquês Kierkegaard (2001), a ética é a consciência de nossa existência, da existência do indivíduo em sua singularidade, isto é, na dimensão de sua historicidade – ontem, hoje, sempre –, numa dialogia permanente com o outro, e situando a atitude de alteridade do indivíduo singular numa abertura, num voltar-se para o outro, e que se traduz pela autenticidade do ser, pela coerência entre o pensar e o agir, entre o dizer e o fazer. Esta mesma preocupação do indivíduo consigo mesmo e com o mundo em suas relações com tudo que o cerca, e que despertou em Morin, em sua exaustiva obra: *O método* (1996), à explicação do homem e do mundo por meio das teorias da complexidade, levaram Kierkegaard a buscar um sentido humanístico para uma humanidade desencantada, propondo uma concepção de ética resultante da complexidade do mundo, e centrada no compromisso e na responsabilidade de todos e de cada um.

Levinas é ainda mais exigente; a ética não apenas leva em consideração o outro e reconhece a dignidade do outro como um *alter ego* diferente de mim: para ele, a ética da solidariedade é que dá sentido à minha existência e ao meu próprio EU: é na relação de alteridade entre o EU e o TU, na atitude de saber cuidar de si, do outro, dos outros, do meio ambiente, da natureza, que se manifesta a ética do homem de nossos dias. Saber cuidar traduz postura, atitude, ação: por isso a ética é um fenômeno existencial, vinculado à vida de cada um. Ela se expressa na relação do indivíduo com o outro, ou da coerência do indivíduo com suas próprias ações, supõe e exige sempre um ato volitivo, uma opção consciente e livre do indivíduo, um assumir-se como autor responsável por suas opções e ações.

Está, portanto, em jogo a liberdade do ser humano, que vai além do fenômeno cognitivo do bem, da verdade, da justiça, da responsabilidade, da seriedade, da amizade, do amor. Conhecer ou reconhecer esses valores não significa, necessariamente, ser ético, pois a ética vai além do conhecimento: transforma esses valores em vivências concretas.

Ética também não consiste em obedecer a códigos impostos: ser ético é assumir-se pessoa, em vivência de transparência, coerência e autenticidade, entre o que se pensa e o que se faz, entre o que se crê e o que se vivencia, entre o que se fala e o que se pratica, entre o discurso e a prática.

Wittgenstein (2008), em seu *Tractatus*, vê uma identificação entre a vivência ética e o sentimento estético: ambos promovem no indivíduo a descoberta e o encontro com a harmonia e beleza, e um aprofundamento de uma interioridade solidária que se traduz em ações e vivências de amizade, participação, partilha, justiça, tornando a sociedade mais harmoniosa e mais bela. É nessa mesma linha de pensamento, de que graças à percepção do belo na natureza e na arte, o homem descobre a beleza em si mesmo, que Sukhomlinski (2003) nos diz que o homem saiu do mundo animal e se tornou um ser inteligente não só porque fez com suas próprias mãos a primeira ferramenta, mas também porque

[...] viu a profundidade do céu azul, o cintilar das estrelas, o fulgor rosa da aurora e do crepúsculo, o entardecer escarlate de um dia cálido, a distância infinita da planície, os pássaros no céu azul, o reflexo do sol nas gotas transparentes do orvalho, os fios cinzentos da chuva quando cai, o caule delicado das plantas. (SUKHOMLINSKI, 2003, p. 169).

O homem viu tudo isso, ficou maravilhado e começou a descobrir a beleza e a escutar a música maravilhosa da vida. São coisas que não podem se explicar: a ética e o sentimento estético são vividos e sentidos. Aliás, já Aristóteles afirmava que ninguém estuda ética para saber o que é ética, mas para se tornar ético.

Tornar-se ético é resultado de uma transformação pessoal profunda, uma espécie de reconstrução de si mesmo, vista por alguns autores de diferentes maneiras. Para Kierkegaard (2001) é *tornar-se extraordinário*; para Rogers [s/d], *ser uma pessoa em funcionamento pleno*; para Maslow [s/d] é a *plena realização*; Lévinas (1984) define-a como *altruísmo total*; e Rollo May [s./d.] vê-la como *um encontro consigo mesmo*. Tornar-se SI MESMO implica assumir o compromisso inalienável da alteridade diante de um TU, numa relação de amor para com o próximo. Assumir a alteridade é, portanto, estabelecer uma relação dialógica entre o EU e o TU, para a emergência de um NÓS, que aponta para a realização de um projeto comum.

E aquela pergunta complicada e difícil: *O que é que eu devo fazer*, feita ao longo da história por filósofos de diferentes escolas: Platão, Aristóteles, Kant, Engels, Espinoza, Hegel, Stuart Mill,

Nietzsche, Kierkegaard, Lévinas, Maslow, Rollo May, e muitos outros, só tem uma resposta: ser ético, naquela dimensão de transformar-se na própria verdade, no testemunho da verdade, exercitar a seriedade dia a dia, a solidariedade para com o outro. Exercer a ética da alteridade, ou da responsabilidade, calcada na doação ao próximo; doação que não procura o bem próprio, pois prefere doar de modo que o dom pareça ser propriedade daquele que o recebe.

Aquela doação sem egoísmo nem interesse, de que nos fala o texto bíblico (Mateus, 6:3): “que tua mão esquerda não saiba da doação da tua mão direita”, daquele dom sem egoísmo, do dom do outro de que fala Dussel (2002, p. 573), de solidariedade absoluta para com o outro, numa atitude de uma interculturalidade altruísta e respeitosa da pessoa e de sua cultura, de sua comunidade, de sua nação, “pois cada rosto, no face a face é a epifania de uma família, de uma classe, de um povo, pois o rosto do mestiço sulcado pelas rugas do trabalho, o rosto ébano do escravo africano, o rosto moreno hindu, o rosto amarelo chinês, é a irrupção da história, de um povo, de grupos humanos” que devem ser respeitados em sua dignidade de seres humanos e de sua cultura.

Um olhar sobre a ética na perspectiva da complexidade

Como definir ou explicar realidades nossas, pessoais, íntimas, profundas, na perspectiva da complexidade, sediadas no interior de nós mesmos, e que se expressam por sentimentos e atitudes? Uma dessas realidades é a ética, que se situa no plano das vivências que estão associadas às nossas escolhas, às nossas decisões, à nossa personalidade, aos nossos hábitos culturais, ao nosso estilo de ser e estar no mundo, enfim, aos nossos valores, realidades complexas que compõem nosso contexto vivencial, no âmbito da família, da escola, da sociedade, mas que determinam comportamentos, atitudes pessoais, conscientemente, assumidas como a expressão de nós mesmos. A ética manifesta-se no ser humano como um imperativo que nasce no interior do indivíduo: ele o vive e o sente como a injunção de um dever.

De acordo com Morin (2007), em cada indivíduo existem três componentes que dão sentido à sua própria vida: o componente biológico, o individual ou intrapsíquico, e o social. Nenhum deles, isoladamente, determina nossos comportamentos e atitudes. É na junção ou na integração desses três componentes que o indivíduo toma suas decisões, faz suas escolhas, adota seus comportamentos, que sintetizam sua autenticidade de sujeito, e toma consciência de ser o centro de seu mundo vivencial, de sua capacidade de autorizar-se: sentir-se o autor ou a origem de suas decisões.

E quais são as implicações do ato de autorizar-se ou afirmar-se? Podemos entendê-las por meio dos dois princípios que regem o comportamento humano. O primeiro é o *princípio da exclusão*: cada um de nós é único; ninguém pode ocupar o espaço onde o indivíduo se expressa pelo seu EU. Pelo princípio da exclusão, a minha singularidade exclui o outro. O segundo princípio é o *princípio da inclusão*: inclui no EU o OUTRO, numa emergência do NÓS. O princípio da inclusão caracteriza o comportamento de todo EU em relação com *outro* EU, numa relação sujeito a sujeito, na qual é possível incluir no EU o OUTRO com quem interagimos.

Esses dois princípios desenvolvem-se de acordo com o processo educativo de cada sujeito. Na infância, os contatos da criança com a mãe, o pai, os irmãos, os amigos, os vizinhos promovem, espontaneamente, o desenvolvimento social, que preside ao princípio da inclusão.

Com a educação que recebe no âmbito familiar e escolar e, sobretudo, com a assimilação dos valores e dos exemplos que recebe daqueles que lhe são mais próximos, vai ganhando tendência ora o comportamento altruísta, ora o comportamento egoísta, embora todos nós, segundo as circunstâncias e as situações, sejamos ora um pouco egoístas, ora um pouco altruístas. Na expressão de Morin, (2007, p. 48) é como se fôssemos portadores de um duplo *software*, um comandando as coisas *para mim* (caracterizando egoísmo), outro as comandando *para nós* (caracterizando altruísmo).

A exclusão faz da identidade singular do indivíduo, ou de seu EU, um ser que vive, exclusivamente, em função de si mesmo, e que alimenta em relação ao outro concorrência, competitividade e antagonismo, pois o fechamento egocêntrico faz do outro um estranho para nós, ou o converte num meio para a satisfação de nosso EGO. Já pelo princípio da inclusão, o altruísmo consegue superar em nós o egocentrismo e, em relação ao outro, a abertura altruísta envolve o outro de amizade, fraternidade, solidariedade.

O que isso significa? Significa que todo olhar sobre a ética a) deve reconhecer o valor fundamental do egocentrismo como força interior e fonte donde emanam nossa singularidade, nossas escolhas pessoais e nossas decisões, que expressam o aspecto vital do princípio da exclusão; b) levar em consideração que a ética deve ser vivida subjetivamente, quer dizer: é tarefa pessoal do sujeito, exigência minha, sua, de cada ser humano; c) ser entendida como religação com o outro; d) considerar que o sentimento íntimo do dever resulta da consciência que temos dos valores que elegemos, isto é, esse sentimento que nasce no mais íntimo de nós mesmos e que se impõe como uma força irresistível, tem como fonte os valores que guiam nossa vida e que pautam nossos comportamentos éticos.

O princípio da inclusão aponta para duas fontes éticas: uma fonte individual que inscreve o indivíduo na comunidade ($EU + TU = NÓS$), suscitando o altruísmo, a amizade e o amor; uma fonte social, que induz o ser humano a adotar comportamentos solidários. Ambas essas duas fontes estão centradas na responsabilidade e na solidariedade, que nesta Era planetária, com a abertura dos países, das etnias, das religiões, apela para uma ética metacomunitária, em favor de todo ser humano.

É o que Kant (2001) chamou de *ética universalizada*, cujos indicadores são as grandes virtudes – a liberdade, a equidade, a solidariedade, a bondade, a busca da verdade e da justiça –, valores a serem cultivados na educação, estimulados e vivenciados por todos, e defendidos pelos cidadãos no domínio internacional.

Neste mundo cada vez mais universalizado, as ciências modernas, à medida que se tornam cada vez mais autônomas, deslocam a ética para novos eixos. No campo das ciências políticas, embora tudo devesse convergir para o bem comum da *polis*, ainda são os princípios de Maquiavel – em *O Príncipe* – centrados nos interesses dos detentores do poder, em que a lógica da utilidade e da eficácia estão a serviço da coisa privada – *res privata* –, em vez de serem postos a serviço do interesse coletivo – da *res publica*.

No campo da economia, está aí a globalização para comprová-lo: o que vale é a ética dos negócios, conduzida pela ganância do lucro, e que, como sinaliza Dussel (1980), leva os países periféricos a servirem de trampolim para os países de primeiro mundo continuarem explorando as riquezas dos países pobres, sem nenhum respeito para com a dignidade de muitos seres humanos.

A ciência e a tecnologia estão no campo do conhecimento pelo conhecimento, e a ética do conhecimento, contrariamente a uma ética da *ciência com consciência* (MORIN, 1996), faz vista grossa para as consequências geradas pelas extraordinárias potências de morte e manipulação, suscitadas pelo progresso científico: Chernobil provocou uma geração de seres humanos cujas deformações físicas e mentais ainda não foram, suficientemente, avaliadas; as bombas atômicas lançadas sobre Hiroshima e Nagasaki dizimaram populações inteiras, e as energias atômicas continuam sendo a maior ameaça no séc. XXI, haja vista o ocorrido recentemente no Japão.

As artes contemporâneas de tal sorte emanciparam-se que rejeitam qualquer controle, e os princípios éticos passam a ser vistos por elas como mecanismos de censura. As diferentes instâncias da sociedade de tal sorte estão compartimentadas e burocratizadas que se perdeu o sentido do todo, encerrando os indivíduos num domínio fechado e fragmentado, com as responsabilidades em frangalhos. Enfim, a sociedade moderna, confundindo a individualidade da ética, que é

responsabilidade de cada um, criou a privatização da ética, uma ética em corporativismos, que emana de códigos, mas que corre o risco de estar ausente da consciência dos indivíduos.

Qual o grande problema de tudo isso? Poderíamos apontar a) o fortalecimento do egocentrismo e do autoritarismo entre os indivíduos como norma de conduta, atingindo todo tecido social, que se mostra indiferente a tudo que não for o interesse próprio; b) o enfraquecimento da responsabilidade e da solidariedade entre os seres humanos; c) uma crença ilimitada na ciência e na tecnologia como fontes da verdade e dos valores; d) mercantilização dos valores, numa espécie de *self-service* normativo, como lhe chama Pierre Legendre (1984, p. 297), conforme as circunstâncias, em detrimento dos princípios éticos que devem regular nossas ações.

Tudo isso aponta para uma crise dos fundamentos éticos, identificados por Morin (2007), por meio dos seguintes indicadores: deteriorização do tecido social; dissolução das responsabilidades individuais; atitudes de desinteresse, indiferença e alienação entre o indivíduo e a realidade social; perigo do hiperdesenvolvimento do egocentrismo; perda dos vínculos entre indivíduo e sociedade; troca de consciência de vinculação à polis por uma pertença inerente às massas; perda do valor da interação, da comunicação e intercomunicação com o outro para se tornar cativo das mídias; supervalorização do *ter* em detrimento do *ser*.

Esses indicadores carregam consigo algumas consequências drásticas: um individualismo exacerbado conduz ao niilismo (desvalorização de tudo), fonte de angústia e de sofrimento, pessimismo, depreciação da vida, traduzida por Sartre (2007, p. 306) como essa *aventura inútil e sem sentido, que tem início no nascimento e acaba com a morte*. A deterioração do tecido social e a perda de consciência de uma solidariedade global são substituídos por derivativos como gangues, bandos, tribos, máfias, de defesa de território, da honra, da lei de talião, com limites nas esferas da delinquência. Enfim, a desintegração social, que, às vezes, começa na família; o crescimento da corrupção e da violência; como também a falta de respeito observada em todas as esferas da sociedade são a expressão de uma veemente necessidade de ética, como é testemunhado por alguns movimentos sociais que optam por uma ética comunitária (encontro de jovens, de casais, movimentos evangélicos e paroquiais, conselhos comunitários, entre outros).

Esses fenômenos também indicam que os procedimentos éticos estão na dependência das situações, contextos vivenciais, circunstâncias e condições históricas de sua emergência, mas quaisquer que sejam tais condições que possam exercer certo grau de influência, elas não são condições determinantes: é sempre no interior de cada indivíduo que as decisões éticas são assumidas. Por isso, o ser humano precisa, constantemente, alimentar as fontes da ética: praticar a

virtude, buscar o bem, a verdade, a justiça, e olhar o bem, a verdade e a justiça sob o olhar da alteridade. A inclusão que ele deve alimentar a cada dia, e que é a fonte subjetiva da ética, é o elemento de religação do indivíduo com o outro.

Religação com o outro apesar das incertezas, das inquietudes, do desconhecimento, pois é na união das forças que seremos capazes de vencer o ódio, os preconceitos, a falta de respeito. Sabemos que não somos destinados a um paraíso nesta Terra, mas a vivência da amizade, da fraternidade, da solidariedade, da afeição são motivos suficientes para empreender, a cada dia, a religação do amor com os seres humanos.

Será isso possível? É um desafio: ter consciência do dever nem sempre implica em cumprir o dever. Kierkegaard fala-nos do hiato entre a intenção e a ação. Embora seja nas ações que se concretiza a ética, é preciso uma análise atenta das possíveis consequências de nossas ações. Daí ser natural que a ética também tenha que enfrentar incertezas. Veja-se, por exemplo, o Estatuto da Criança e do Adolescente: sob as mais belas intenções e propósitos, ele vem acentuando a criminalidade em nosso país, e a sociedade torna-se cativa da violência de jovens que nem sequer podem ser presos quando agridem, roubam, incendiam ou matam. De qualquer forma, é preciso ser sempre cauteloso e evitar radicalismos.

Diante de dificuldades concretas, ou quando não há solução para um problema ético, às vezes é até prudente ou conveniente evitar o pior e apelar para uma *ética do mal menor*. Por vezes, a vivência ética é uma vivência de conflitos; às vezes há contradições entre dois bens ou entre dois deveres. Qual o melhor? Qual o pior?

A tragédia clássica de Sófocles, *Édipo Rei*, retrata a contradição moral entre o dever em relação à cidade (representado na figura de Creonte), e o dever sagrado de piedade de dar sepultura ao irmão (representado na figura de Antígona).

A prática da alteridade pode ir ainda mais longe: adotar posturas de piedade, compaixão, perdão e amor em favor de um proscrito, de um infrator, de um pária, de um inimigo, como é retratado na *Ilíada* de Homero (1996, Canto XXIV), entre Aquiles e o rei Príamo, face aos despojos de Heitor.

Nossos conflitos éticos são conflitos de deveres. Temos um dever egocêntrico pelo qual cada um de nós é o centro de referência e de preferência em relação àquilo que fazemos; mas temos, também, um dever sociocêntrico, pelo qual nossa sociedade se impõe como centro de referência e de preferência de nossas ações, ou, em outras palavras: temos um dever altruísta, por meio do qual nosso *Ego* confraterniza, interage e partilha com um *Alter Ego*.

Há muitas incertezas, conflitos e contradições particularmente presentes: a) na ciência moderna: Hiroshima mostrou que os poderes das descobertas científicas podem ser acompanhados de poderes terríveis; b) nas alianças entre ciências e tecnologias: há tecnologias que hoje estão provocando a degradação da biosfera; c) no progresso da biologia molecular, da genética e da medicina: vejam-se os problemas de bioética em questões de eutanásia e prolongamento vegetativo da vida; d) nas contradições ligadas à gestação e ao nascimento: quando começa a vida? Na fecundação? Em que estágio do embrião a criança já existe como pessoa? e) Nas noções de paternidade e maternidade: casos de barriga de aluguel, filhos produto de um esperma anônimo; escolha de sexo, de traços morfológicos, perigo de padronização biológica do ser humano.

Questões de aborto, eugenia, clonagens, experimentação com seres humanos (casos de Auschevitz), uso de drogas, eutanásia... levantam questionamentos sérios que afetam as pessoas que recorrem a esses fenômenos, os profissionais que com eles lidam e a sociedade em geral. Há ainda os desvios éticos, ou as ilusões éticas: terroristas julgam estar defendendo a causa do bem e da justiça quando perpetraram massacres (um Hitler, a Al-Qaeda, um Bin-Laden...), desvios resultantes da falta de conhecimento do real, falta de senso crítico ou propensão para aquilo que satisfaz seu *Ego*, seus interesses ou suas ambições.

Nietzsche (2002) chama os que são rígidos demais com a moral dos outros esquecendo a compreensão, a magnanimidade, o perdão, de praticantes de uma falsa moral, ou *moralina*. É gente que só quer desqualificar os outros, para os quais um profeta (JOÃO, 8:7, 2009) um dia já disse: *Quem se julgar perfeito, atire a primeira pedra!* Bem e mal nem sempre são evidentes: comportam incertezas e contradições internas, inerentes à complexidade da vida humana.

Uma regra de ouro para o procedimento ético diante de dúvidas e incertezas é o enunciado de Kant (1990, p. 70), quando afirma: “age unicamente de acordo com a máxima que possa se tornar uma lei universal: é a universalidade da lei que diz que não faça ao outro aquilo que não deseja que seja feito a ti mesmo”.

Então, como agir diante da incerteza? A incerteza pode meter medo e paralisar a ação, mas também pode ser olhada como uma aposta e um desafio, e estimular à ação. Nesse caso, é necessária uma análise cuidadosa das virtuais condições e circunstâncias em que pode ser desenvolvida a ação. É a estratégia proposta por Pascal (1960), e que ele chamou de trabalhar pelo pensar bem, ou buscar uma ética do conhecimento que mobilize a inteligência para o enfrentamento da complexidade da vida, criando um vínculo entre o saber e o dever. Assim, enquanto o *conhecer por conhecer* desumaniza e *coisifica* o ser humano, *trabalhar pelo pensar bem* faz a religação

entre o saber e o dever, liberta o conhecimento do fechamento, reconhece a complexidade dos contextos, esquece a urgência do essencial, concebe uma racionalidade aberta, suscita uma consciência de responsabilidade e de solidariedade, favorece a regeneração da ética e efetua a relação do sujeito a sujeito.

Assim, pensar bem é uma necessidade vital, como Ziegler (2008) testemunha em sua obra: *O ódio do Ocidente*, diante de um clima de desencantamento universal, do ódio e da desumanização coletiva, pois estabelece uma ética de solidariedade e de responsabilidade entre os homens, facilitando, inclusive, a compreensão das incompreensões. Talvez esta ética conduza a uma melhoria das relações entre os seres humanos, e leve cada um de nós não só à compreensão, respeito, aceitação e valorização do outro, mas cada ser humano a compreender-se, aceitar-se e valorizar-se a si mesmo.

Uma abordagem humanista da ética

Havia pessoas que diziam a El Greco, que os bons artistas não pintavam do jeito como ele pintava. Ele sempre respondia: *não pintavam como eu, mas é assim que eu pinto!* E foi assim que se revelou a genialidade artística de El Greco. Einstein também era criticado por mostrar-se, na escola, um aluno medíocre em matemática e física, mas ele não renunciou às suas ideias nem à sua genialidade. *Ser o que se é*: é o que nos diz Rogers (1997): *à medida que um indivíduo se torna capaz de assumir sua própria experiência, caminha em direção à aceitação da experiência dos outros.*

A abordagem humanista da ética do ser humano é uma ética voltada para o *fenômeno humano*, como gosta de chamar-lhe Chardin (transcendência do humano). É uma ética que está presente nas preocupações das tendências humanistas da psicologia, as quais representam uma revolução nas formas de conceber e de se relacionar com o ser humano. Elas desvelam novos caminhos de perceber e de pensar o homem enquanto pessoa, e refletem novas imagens do homem em relação a si mesmo e em relação ao outro. Estamos, portanto, frente a novas concepções éticas diante da vida que, ao invés de considerarem códigos e normas sociais, voltam-se para a interioridade e a transcendência do ser, num esforço procurado e consentido de conhecer-se a si mesmo, de desenvolver os seus próprios dons, e por meio deles construir à nossa volta um meio de convivência mais solidário, mais fraterno e mais feliz.

É a mensagem que nós encontramos quando mergulhamos na psicologia humanista de um Rogers, *Tornar-se pessoa*; de um Alexis Carrel, fisiólogo e médico humanista, em sua obra: *O*

homem esse desconhecido; de um Maslow, em sua *Introdução à psicologia do ser*; e, sobretudo, de um Rollo May, em sua magnífica obra: *O homem à procura de si mesmo*. Obras que, no campo da ética do ser humano, dão um significado profundo e fecundo à nossa própria vida, e dentro de uma visão altruísta, à vida dos que conosco convivem.

Temos a íntima convicção de que nós investimos muito na exterioridade de nós mesmos, e nos esquecemos de uma cultura psíquica, isto é, dos estados de nossa consciência e dos estados psicológicos de nossa interioridade. Nossa boa imagem não se reflete nos espelhos: o reflexo de nossa alma reflete-se em nossa psique em nossa consciência. Enquanto não trabalharmos para sermos uma pessoa harmonizada consigo mesma não teremos autoestima nem nos aceitaremos como somos, e a nossa coerência ética não consegue expressar a autenticidade de nós mesmos. Esse é o campo de nosso autoaperfeiçoamento, a terra que nós próprios semeamos, irrigada e fertilizada pelos valores que escolhemos, pelas atitudes éticas que tomamos e pelas ações que fazemos.

Autoanálise, autocrítica, recursão ética, tolerância, alteridade, compreensão, tomada de responsabilidade, magnanimidade, amizade, são os elementos de cultura e aperfeiçoamento de nossa psique. Por isso insistimos muito nos significados e valores inerentes à nossa própria vida, nas escolhas que fazemos, e nas decisões que tomamos, pois tanto a pedagogia do autoaperfeiçoamento psíquico, quanto nossa dimensão humana de ser social, em interação e interculturação com o outro são, em nossa existência, uma complementaridade necessária.

Falar da ética do ser humano numa abordagem humanista é falar da busca de uma humanidade plena, no indivíduo, que se concretiza na luta do dia a dia, em sua trajetória de vida. Buscar e concretizar uma humanidade plena confrontam-nos com uma psicologia do *ser* e uma psicologia do *vir a ser*. A primeira exprime aquilo que somos; a segunda exprime aquilo a que aspiramos de ser, e ambas constituem os dois elementos da psicologia existencial. No encontro de ambas, na reconciliação do imperfeito com o perfeito, criado pelo hiato entre as aspirações do ser humano e suas limitações, é que reside e é vivenciada a ética do ser humano.

Na conciliação entre o *ser* e o *dever ser*, o ponto de partida é sempre aquilo que somos. Se lutarmos para ser aquilo que gostaríamos de ser, aquilo que realmente podemos ser se tornará aquilo que somos. Essa convicção decorre do postulado de que todo ser humano tem o seu futuro dentro de si próprio, ativo e presente no preciso momento de sua existência, contudo, isso, não acontece espontaneamente. Sem descurar circunstâncias, limitações do meio, as incertezas e contradições da vida, em sua complexidade, isso depende, fundamentalmente, de fatores internos como força de

vontade, persistência, enfrentamento de desafios, decisões e projetos pessoais, uma vez que nós nos fazemos a nós mesmos por meio de nossas opções pessoais.

Nós nos fazemos a nós mesmos, isto é, nós construímos uma identidade que seja congruente com a autenticidade da pessoa que somos. Entre minha identidade pessoal e minha identidade profissional não pode haver divergências: só absoluta congruência. O profissional autêntico é autêntico porque é uma pessoa autêntica, e a pessoa autêntica, em virtude daquilo que é, ou em que se tornou, assume uma nova relação com o outro e com a sociedade, tornando-se um elemento enriquecedor em suas interações com o outro.

Rogers (1997, p. 84) chama às atitudes de autenticidade *aprendizagens fundamentais do ser humano*, porque por meio delas o indivíduo consegue conhecer-se, compreender-se e aceitar-se a si mesmo, condição indispensável para conhecer, compreender e aceitar o outro. Em nossas interações com o outro nós não podemos ser *atores* como se andássemos a representar um papel: temos que ser *autores* desse processo, com capacidade de autorizar-nos, pois se autorizar é assumir essa autenticidade identitária, é realizar um processo de alteração, transformação, mudança, uma vez que por meio de uma atitude de alteridade, o indivíduo é reconhecido pelos outros e por ele mesmo como o autor, ou a origem de seus atos e comportamentos.

No reconhecimento de saber-se origem da ação e de saber-se responsável, por meio dessa ação, de uma resposta pessoal diante do outro é que acontece a articulação ou fusão entre o ético e o axiológico, isto é, em que a axiologia (teoria do valor) deixa de ser teoria para converter-se em ação (ética), com origem (*eu*) e destino certo (*alter ego*). A incorporação do *vir a ser* no *ser* não é tarefa fácil, mas um desafio possível. Não é fenômeno que aconteça da noite para o dia.

O *eu*, autenticamente, desenvolvido é um processo dinâmico e permanente que dura a vida inteira. A dinâmica de nosso processo de plena autenticidade humana é a razão de ser de nossa história de vida, estimulada, a cada dia, pela satisfação em progredirmos nessa ambição de sermos hoje melhor do que ontem, amanhã melhor do que hoje, e sempre e sempre melhor.

A ética em relação ao outro. Fundamentos de uma ética para a docência universitária

A reflexão sobre uma ética em relação ao outro conduz a nossa atenção neste momento, mais especificamente, para os comportamentos éticos do professor universitário em sua atividade docente. É desse aspecto da ética, vista em sua especificidade como *uma práxis comportamental*

dos indivíduos, e à luz da compreensão dos valores que os indivíduos escolhem como fundamento de suas ações.

Profissionalmente, a docência universitária é uma profissão cujo exercício se faz por meio da *comunicação* e da *interação* com o outro. Assim, o professor percebe o outro com quem se relaciona como um *eu*, simultaneamente, diferente e igual a ele, isto é, como um *alter ego*.

Esse outro eu, em sua diferença, partilha, na relação interativa, uma identidade comigo. Assim como cada um de nós tem um potencial de disposições de abertura para o outro, meu *alter ego* também é portador de um potencial afetivo com os outros, cujo reflexo mais comum expressa-se em atos de cortesia, como saudações, apertos de mão, e de amizade e afeto como beijos e abraços.

O egocentrismo puro, absoluto, é muito raro. O *princípio da inclusão* que nos põe em contato com o outro está sempre presidindo nossas relações com o outro. Daí o impacto que nos causa uma obra como *O estrangeiro*, de Camus (1998), que nos apresenta o indivíduo absolutamente indiferente a tudo e a todos, um indivíduo ausente até em relação a si mesmo.

Apesar de estar presente ao ato social, ele está ausente à construção de uma identidade comum: daí seu total fechamento a tudo.

Já a *inclusão do outro* em um *nós* produz uma abertura altruísta, e constrói uma pertença a um projeto e a uma identidade comuns. Assim, a ética altruísta não é apenas uma ética de interação: é uma ética de religação, que tonifica e consolida a compreensão mútua.

Dependendo dos níveis e das situações dessa religação, ela desenvolve sentimentos e estados emocionais que vão numa escala, ou num *continuum* que vai da alteridade, aceitação, respeito, simpatia, apego, apreço, cumplicidade, amizade, amor, sendo essas últimas relações afetivas a expressão de uma ética altruísta em seu nível mais elevado, que cria um vínculo quase sagrado entre as pessoas.

A ética altruísta inerente à atividade docente exige desse profissional uma aprendizagem atenta e cuidadosa da compreensão e da aceitação do outro. Ela vai além da compreensão objetiva, que é redimensionada por meio do conhecimento acadêmico que o docente tem de cada um de seus alunos, mas uma compreensão subjetiva, de sujeito a sujeito, que permite compreender vivências, sentimentos, motivações interiores, dificuldades, apreensões, expectativas, objetivos. Mais uma vez a lição de Sukhomlinski (2006) é oportuna: *é preciso inculcar no coração do professor a sensibilidade em relação aos seus alunos. Conseguir que ele compreenda seu aluno com o coração.*

Aprender a compreender vai além da pessoa: é necessário ter conhecimento e compreensão dos contextos e das condições em que se desenvolvem as vivências e as ações do sujeito. Em toda relação profissional, lembra-nos Arendt (2002), nós interagimos com sujeitos envolvidos em situações específicas, que podem ser problemáticas ou conflituosas, que podem ser de diferentes ordens: pessoais, emocionais, sociais, e, sobretudo, de ordem acadêmica.

Os saberes inerentes à profissão docente, assim como os valores que esses profissionais devem cultivar são as coordenadas ou os atributos constitutivos da identidade profissional do docente. Como a ética preside a todas as situações em que há seres humanos em interação, cujos valores devem ser reconhecidos, estimulados e preservados, acreditamos que é uma ética da autenticidade em relação a nós mesmos e uma ética da responsabilidade em relação a si e aos outros que devem presidir à atuação profissional do docente, ação cujo principal objetivo é servir de mediação para que o outro, em cada situação concreta, encontre o seu caminho e faça as opções mais adequadas.

A ética da alteridade exige muitas vezes do professor uma transformação radical, ou uma modificação das atitudes pessoais. Interagir com o outro pede sempre uma resposta ética, requer uma mudança de paradigma na vida pessoal e na convivência social, no relacionamento com o meio e, particularmente, no relacionamento interpessoal.

Uma das atitudes fundamentais no relacionamento com os nossos alunos é a atitude do saber cuidar, sempre lembrada aos educadores por Boff (1999). O docente precisa desenvolver essa atitude, esse modo de ser do cuidar do outro, pois o ser humano necessita de cuidado e atenção. É necessário respeitar a integridade do aluno com quem interagimos e cuidar de seu bem-estar acadêmico. É preciso respeitar e promover *a ética dos direitos relativos ao ser humano*, cultivando os valores da convivência acadêmica e da cidadania, por meio de *um processo de inclusão de todos*, no respeito da dignidade de cada um, considerando suas diferenças e especificidades.

Envolvidos nas atividades formativas de caráter profissional, o docente às vezes deixa de lado as preocupações e as atenções exigidas por seus alunos, considerando-os pessoas. Por isso exprimir sempre confiança nas possibilidades de cada aluno, alimentando nele o desejo de aprender e de saber, estimulando seu pensamento crítico e criador. Procurar conhecer e compreender cada aluno segundo as suas diferenças e preocupar-se em compreender também as motivações, as necessidades e as dificuldades de cada um.

Em nossa função de sermos os mediadores do processo formativo de nossos alunos, manter sempre *o reconhecimento, a valoração e o respeito do sujeito enquanto pessoa*, assim como o

respeito e o reconhecimento do outro e de seus valores. Acima de tudo, o docente precisa cultivar em si mesmo um elevado ideal de profissionalismo, dignificando a profissão e elevando, pela autenticidade e qualidade do exercício profissional, o seu prestígio e o seu valor. E como seres humanos que somos, procurar envolver os sujeitos junto a quem desenvolvemos nossas ações e interações profissionais com *um olhar do humano* em sua dimensão transcendental de sujeitos que têm consciência do mundo.

Nós, seres humanos e profissionais, somos todos os dias confrontados com o dilema que desafia a nossa relação com o outro, com a sociedade, com o meio, com o tempo, com o mundo: o futuro nos é dado ou ele está permanentemente em construção? Se está em construção, quem é que o está construindo? Como seres humanos e como educadores, o que é que nos impulsiona nesta grandiosa construção de nossa identidade? Como enfrentar o desafio de uma competência profissional fiel aos princípios éticos do ideal humanista da responsabilidade e da liberdade?

Queremos construir nossa existência de seres humanos escondidos dentro das muralhas de um egocentrismo absoluto, ou o que podemos fazer para pôr nossos saberes e nossas experiências a serviço da construção de uma sociedade mais livre e mais justa, de seres humanos plenamente realizados e felizes, na escolha de um modo de vida em que nossos dons, nossos valores, nossos propósitos, nossos projetos, nossos sonhos e nossas ações levem a marca registrada de nossa autenticidade como expressão livre e singular da nossa natureza humana?

Nós acreditamos profundamente, com toda nossa fé e com toda nossa esperança, que cada um de nós pode ajudar a construir o futuro de um mundo mais feliz. Que ninguém pense que não pode ou que não é capaz. Se formos capazes de nos mudar a nós mesmos, então já estamos a mudar o mundo. Como nos lembra Maslow (s./d.), nada de depreciação das nossas possibilidades, das nossas competências e dos nossos valores. Sejamos éticos e teremos a certeza de que, por meio da ética nós registraremos para nós e para o mundo o verdadeiro significado da nossa existência.

Para seres grande, sê inteiro: nada

Teu exagera ou exclui.

Sê todo em cada coisa. Põe quanto és

No mínimo que fazes.

Assim, em cada lago a lua toda

Brilha, porque alta vive.

Como fechamento da reflexão destas páginas, deixamos a mensagem do compromisso ético, estético e poético representada nesses versos de Fernando Pessoa, extraídos de *Odes*, de Ricardo Reis (414, p. 223).

Referências

ARENDDT, Hannah. *La condition de l'homme moderne*. Paris: Calmann-Lévy, 2002.

ARISTÓTELES. *Organon*. São Paulo: EDUSP, 2010.

BAUM, Zigmunt. *Sociedade líquida*. Curitiba: Editora UFPR, 2010.

BOFF, Leonardo. *Saber cuidar. Ética do humano. Compaixão pela terra*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

BIBLIA SAGRADA. São Paulo: Ave Maria, 2009.

CAMUS, Albert. *L'Etranger*. Paris: Editions Sociales, 1998.

CARREL, Alex. *O homem, esse desconhecido*. Lisboa: Publicações Europa-América, [s./d.].

CHARDIN, Charles. *La condition humaine*. Paris: Plon, 2003.

DUSSEL, Enrique. *Filosofia da libertação na América Latina*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1980.

DUSSEL, Enrique. *Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão*. Petrópolis: Vozes, 2000.

HOMERO. *Iliada*. 5. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 1998.

JACQUARD, Albert. *Filosofia para não filósofos*. Rio de Janeiro: Campus, 2001.

KANT, Immanuel. *Réflexions sur l'éducation*. Paris: Vrin, 1990.

KANT, Immanuel. *Crítica da razão prática*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 2002.

KANT, Immanuel. *Crítica da razão pura*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 2001.

KIERKEGAARD, Georges. *Etapas em El camino de la vida*. Buenos Aires: Santiago Rueda, 2001.

LEGENDRE, Pierre. *A propos de la valeur et de la vérité*. Paris: PUF, 1984.

LEVINAS, E. Kierkegaard. *Esistenza et etica*. Marietti: Casale Monferrato, 1984.

MAQUIAVEL. *O príncipe*. Lisboa: Publicações Europa-América, [s./d.].

MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1996.

MORIN, Edgar. *O Método. Problema epistemológico da complexidade*. Lisboa: Europa-América, 1996.

MORIN, Edgar. *O método 6: ética*. Porto Alegre: Sulina, 2007.

MASLOW, Abraham. *Introdução à psicologia do ser*. Rio de Janeiro: Eldourado, [s./d.].

MAY, Rollo. *O homem à procura de si mesmo*. Petrópolis: Vozes, 1998.

NIETZSCHE, F. *Assim falava Zarathustra*. São Paulo: Martin Claret, 2002.

PASCAL, René. *Les pensées*. Paris: PUF, 1996.

PESSOA, Fernando. Odes de Ricardo Reis. In: PESSOA, Fernando. *Obras completas*. Lisboa: Aguilar, 1998.

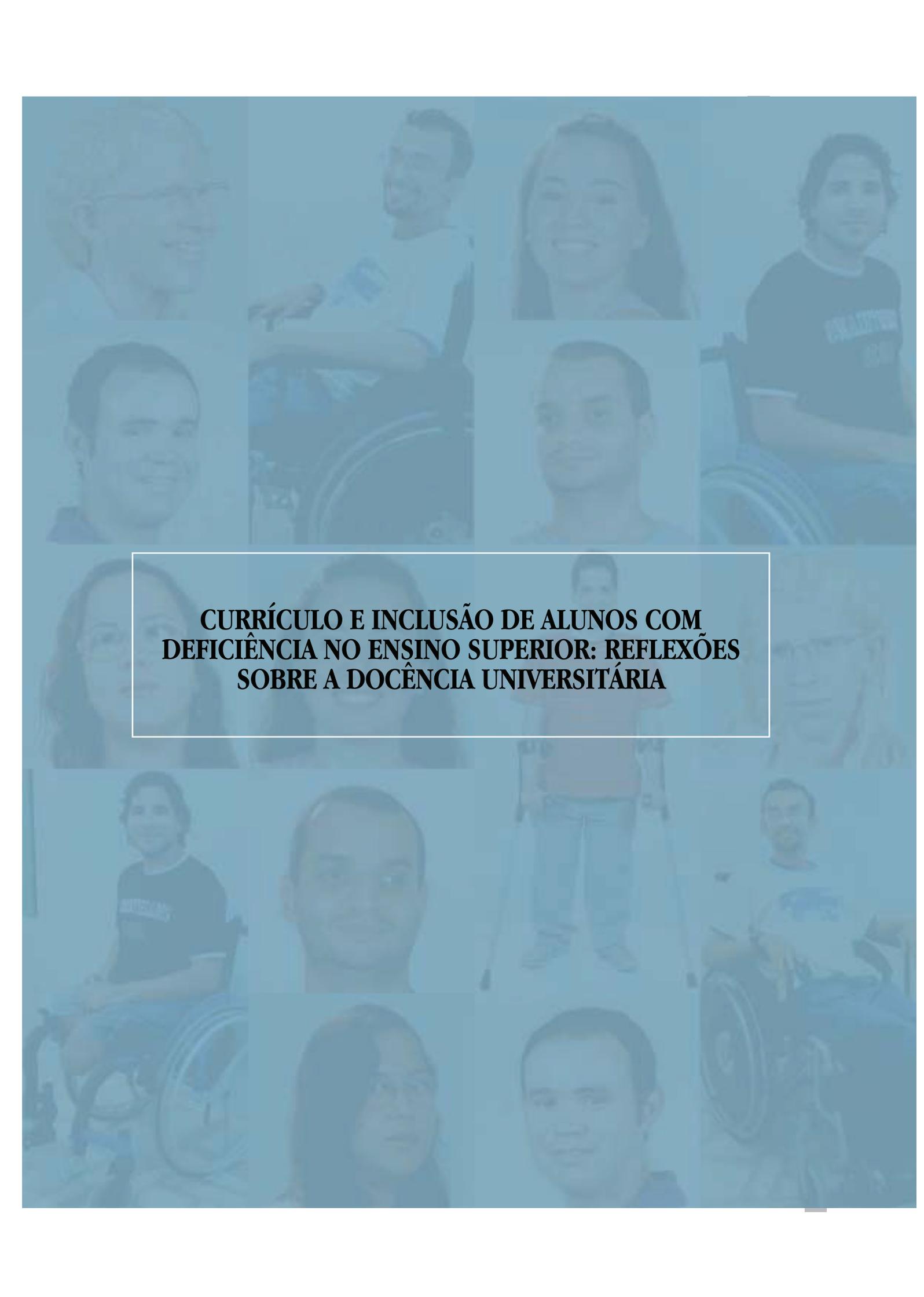
ROGERS, Carl. *Tornar-se pessoa*. Mira-Sintra/Moraes, 1997.

SARTRE, Jean-Paul. *L'être et le néant*. Paris: Vrin, 2007.

SUKHOMLINSKI, Vassili. A beleza: em direção ao humano passando pelo belo. In: SUKHOMLINSKI, Vassili. *Pensamento pedagógico*. Lisboa: Horizontes, 2006.

WITTGENSTEIN, L. *Tractatus lógico-philosophicus*. 3. ed. São Paulo: EDUSP, 2008.

ZIEGLER, Jean. *La baine de l'Occident*. Paris: Albin Michel, 2008.



**CURRÍCULO E INCLUSÃO DE ALUNOS COM
DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: REFLEXÕES
SOBRE A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA**

CURRÍCULO E INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: REFLEXÕES SOBRE A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães

O processo de inclusão de pessoas com deficiências no Ensino Superior apresenta-se atualmente como um dos desafios para professores universitários. Isso ocorre porque a inserção do aluno com deficiência neste nível de ensino está ocorrendo de forma lenta e ainda sem mecanismos que sustentem tanto o acesso, quanto a permanência de tal aluno no contexto das exigências peculiares à educação superior. Podemos afirmar, ainda, que não se trata somente da garantia de vagas, mas da organização, por parte da universidade, de estratégias que colaborem com o sucesso escolar destes alunos.

Com efeito, consideramos:

[...] a universidade é um espaço social onde as diferenças estão presentes, também este lugar deve empreender ações objetivas que visem dirimir os silêncios e as ausências destinadas ao alunado com deficiência neste nível de ensino. Tais ações devem incitar a elaboração de políticas públicas de respeito às diferenças e especificidades do alunado, bem como ser capaz de programas de formação docente em nível inicial e continuada que torne aptos os docentes a ações educativas menos segregadoras e preconceituosas e mais respeitosas e inclusivas. Eis um desafio que se impõe à atual universidade brasileira. (CARDOSO; MAGALHÃES, 2009, p. 6-7).

Para Ramalho e Nuñez (2009) a universidade pública brasileira atravessa um processo de democratização do acesso, contudo não são comuns ações formativas que potencializem as questões de ensino-aprendizagem e das atividades didático-pedagógicas, o que implica em problemas na qualidade da formação.

Esses pesquisadores defendem que as alterações necessárias: “encontrarão uma de suas máximas expressões na relação ensino e aprendizagem, considerando ser o espaço da docência o lócus primordial dos projetos formativos que promoverão as mudanças” (RAMALHO; NUNES, 2009, p. 110).

No âmbito do Ensino Superior essa organização, em geral, ocorre no contexto de uma disciplina e/ou componente presente na proposta curricular de um curso de graduação ou de pós-graduação.

Ressaltamos que um dos espaços da docência universitária é a sala de aula, ambiente privilegiado no qual se desenvolve parte das atividades que se voltam para o acesso das gerações mais jovens ao conhecimento científico. A construção de uma universidade inclusiva implica na necessidade de o professor desenvolver processos de reflexão *na e da* prática docente, com vista à organização de estratégias de ensino-aprendizagem adequadas a todos os alunos, inclusive os considerados deficientes. Com isto não estamos responsabilizando esse professor pelo sucesso ou fracasso escolar de alunos com deficiência incluídos em sua sala de aula. Pontuamos que os processos de ensino-aprendizagem desenvolvidos na sala de aula na universidade podem colaborar, decisivamente, na democratização da escola, como instituição social.

Na sala de aula, assim, personificam-se situações cotidianas concretas, o nominado *currículo em ação*. Para Manjón (1995), é nessa sala que acontece o chama *currículo-aula*,¹ um microcosmo do currículo oficial² que o professor de determinado curso projeta com o objetivo de cumprir sua função de formação de profissionais para uma área de atuação. Reconhecemos, portanto, que:

[...] a renovação pedagógica que almejamos para 'todos' é visivelmente percebida na prática escolar através do currículo que é posto em ação na intervenção educativa realizada. O currículo, nesta perspectiva, associa-se à própria identidade da instituição escolar, à sua organização e funcionamento, como ao papel que exerce – ou deveria exercer – a partir das aspirações e expectativas da sociedade e da cultura em que se insere. (MAGALHÃES; OLIVEIRA, 2003, p. 192).

Compreendemos que as questões curriculares estão no cerne das discussões em torno da construção de um Ensino Superior que dê conta das diversidades/diferenças. Neste estudo consideramos o que postulam alguns pesquisadores do campo curricular:

¹ As adaptações no currículo-aula realizadas pelo professor. São direcionadas para a organização e os procedimentos didático-pedagógicos e destacam a prática pedagógica, a organização temporal dos conteúdos curriculares e a coordenação das atividades docentes. Visam o favorecimento da efetiva participação e integração do aluno, bem como a sua aprendizagem (MANJÓN, 1995).

² Currículo oficial pode ser concebido como as prescrições das propostas curriculares oficiais.

[...] o currículo modela-se dentro de um sistema escolar concreto, dirige-se a determinados professores e alunos, serve-se de determinados meios, cristaliza-se, enfim, num contexto, que é o que acaba de lhe dar significado real. (SACRISTAN, 1998, p. 21).

[O currículo] é artefato social e cultural. [...] colocado em uma moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção textual. O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão do conhecimento social. (MOREIRA; SILVA, 1999, p. 7-8).

Nesse sentido, a dimensão curricular da prática pedagógica dos professores pontua nossa análise da educação de pessoas com deficiência no Ensino Superior. Com base em tais argumentações o *objetivo* deste artigo é discutir alguns elementos pertinentes às relações entre a docência universitária e a dimensão curricular no processo de inclusão dessas pessoas em cursos superiores.

As mudanças propostas à Universidade pela Educação Inclusiva são de cunho teórico-prático e político visando a: de um lado apresentar novas formas de conceber os atos de planejar, ensinar, aprender e avaliar no ensino universitário; por outro lado, discutir as concepções sobre deficiência que circulam no meio universitário e que, frequentemente, revelam desconhecimento, ou mesmo, preconceito com relação às possibilidades de formação em Ensino Superior de pessoas com deficiência. Nesse sentido afirmamos o currículo como um ponto de partida fecundo na discussão sobre inclusão de jovens e adultos com deficiência no Ensino Superior.

Na universidade, as demandas de alunos com deficiência podem ser atendidas em espaços diferenciados como salas de apoio pedagógico ou ambientes específicos, tais como salas em bibliotecas, contudo, a sala de aula é o espaço preferencial e primordial onde se desenvolve o processo de ensino-aprendizagem sob a gestão dos professores. Tal processo reflete a tentativa do professor em organizar as estratégias de mediação do contato de todos os alunos com determinado conhecimento (conteúdo curricular).

Uma das alternativas práticas para inclusão, é o processo denominado adaptação curricular. Esse abre espaço para o aluno com deficiência, seja temporária ou permanente, viabilizando a flexibilização de uma prática pedagógica que valorize o desenvolvimento dos potenciais desse aluno.

A organização dessas adaptações pressupõe cooperação entre professores e alunos, em uma contínua construção de alternativas que diversificam e ampliam as possibilidades de aprendizagem na sala de aula. Cabe ao docente uma escuta atenta às necessidades e aspirações de seus alunos na busca da construção do conhecimento. Afinal, como afirma Meirieu (2006, p. 19), “ensinar é organizar o confronto com os saberes”. Saberes da experiência que os alunos trazem e que, fatalmente, entrarão em confronto e diálogo com o conhecimento acadêmico.

Adaptação curricular pode ser concebida como procedimento de ajuste paulatino das respostas educativas dos professores. Para Manjón (1995, p. 82) trata-se de:

[...] uma sequência de ações sobre o currículo escolar desenhado para uma população dada, que conduzem à modificação de uma ou mais de seus elementos básicos (que, como e quando ensinar e avaliar), cuja finalidade é de possibilitar o máximo de individualização didática no contexto, tornando-o mais normal possível, para aqueles alunos que apresentam qualquer tipo de necessidade educativa especial.

Para Torres-González (2002), trata-se de um processo de tomadas de decisões, estando sempre associado às demandas e especificidades dos alunos.

As adaptações curriculares podem ser classificadas de diversas formas. Optamos por apresentar a classificação proposta por Manjón (1995).

As adaptações podem ser divididas em dois grupos: *não significativas e significativas*. Quando a adaptação é menos específica, havendo uma pequena alteração na programação da aula, para responder às necessidades dos alunos, conseguindo desenvolver suas potencialidades a partir do currículo oficial, estamos diante de uma adaptação não significativa. Por exemplo, quando um(a) professor(a) observa que determinado(a) aluno(a) com deficiência está desatento(a) às suas aulas pode, além de rever as suas estratégias de ensino, realizar observações sistemáticas que o levem a descobrir que momentos de atenção individualizada podem ampliar tal participação.

Ressaltamos que no âmbito das adaptações curriculares não significativas são fundamentais a sensibilidade e capacidade do professor ter constantes diálogos com seus alunos com deficiência.

Alunos chegam à universidade com muitos *anos de escola*, assim têm saberes a partilhar e podem colaborar na organização não apenas de uma adaptação curricular, mas também de um currículo mais flexível.

O Quadro 1 mostra uma síntese dos aspectos que podem ser modificados na prática pedagógica quando são feitas adaptações curriculares:

Quadro 1 – Sinóptico das adaptações não significativas

Adaptações não significativas do currículo
<p>Organizativas</p> <ul style="list-style-type: none"> organização de agrupamentos organização didática organização do espaço
<p>Relativas aos objetivos e conteúdos</p> <ul style="list-style-type: none"> priorização de áreas ou unidades de conteúdos priorização de tipos de conteúdos priorização de objetivos
<p>Sequenciação</p> <ul style="list-style-type: none"> eliminação de conteúdos secundários
<p>Avaliativas</p> <ul style="list-style-type: none"> adaptação de técnicas e instrumentos modificação de técnicas e instrumentos
<p>Nos procedimentos didáticos e nas atividades</p> <ul style="list-style-type: none"> modificação de procedimentos introdução de atividades alternativas às previstas introdução de atividades complementares às previstas modificação do nível de complexidade das atividades eliminando componentes sequenciando a tarefa facilitando planos de ação adaptação dos materiais modificação da seleção dos materiais previstos
<p>Na temporalidade</p> <ul style="list-style-type: none"> modificação da temporalidade para determinados objetivos e conteúdos previstos

Fonte: Manjón (1995, p. 89).

A análise do programa de ensino associada a ponderações em torno das condições do aluno em responder aos objetivos de um componente curricular (estágio ou disciplina) pode levar o professor à elaboração de outras formas de avaliação da aprendizagem, mudanças na temporalidade do ensino de alguns conteúdos, elaboração de materiais didáticos diferenciados. Tais mudanças não implicam em redução da qualidade do ensino organizado pelo professor, mas na perspectiva de que no espaço da sala de aula podem acontecer momentos em que os critérios técnicos preestabelecidos não atendem à dinamicidade das relações de ensino-aprendizagem.

Para Ainscow (2001; 1995) trata-se da compreensão de que o planejamento da prática docente é necessário, bem como a perspectiva de que a sala de aula é, também, espaço do imponderável.

Ensinar é uma tarefa complexa e imprevisível que requer um elevado grau de improvisação. Na verdade, como já referi, pode ser sustentado que um sinal determinante das escolas inclusivas consiste na capacidade dos professores ajustarem suas práticas à luz do feedback que recebem de seus alunos. Consequentemente, os professores devem ter autonomia suficiente para tomar decisões imediatas que tenham em conta a individualidade dos seus alunos e a singularidade de cada situação que ocorre. O que é necessário é assegurar um estilo de trabalho bem coordenado e cooperativo. (AINSCOW, 1995).³

A adaptação significativa, por sua vez, supõe uma modificação mais drástica no desenho curricular da aula, havendo eliminação de conteúdos nucleares, adequando os objetivos da área e os respectivos critérios de avaliação. É imprescindível que o processo de ensino-aprendizagem relativo aos objetivos, conteúdos e avaliação sigam etapas de menor expressividade para as de maior, enfatizando a temporalização dos procedimentos didáticos que levam em consideração a alteração no tempo previsto para a realização das atividades, ao tempo para alcançar determinados objetivos (MAGALHÃES; OLIVEIRA, 2003).

³ Disponível em: <<http://www.deb.min-edu.pt/revista/revista5/Mel%20Ainscow.html>>. Acesso em: 15 jul. 2004.

Medidas mais acentuadas fazem parte de modificações realmente significativas que podem eliminar objetivos básicos ou introduzir objetivos específicos alternativos não previstos para os demais alunos, mas que podem ser incluídos em substituição a outros que não podem ser alcançados, temporária ou permanentemente. Em geral, as adaptações curriculares significativas são mais utilizadas no âmbito do Ensino Fundamental, contudo, na universidade, a inclusão de alguns alunos com deficiência pode ensejar as mudanças curriculares mais acentuadas. Assim, as modificações no currículo são realizadas buscando beneficiar o desenvolvimento pessoal e social dos alunos, resultando em modificações, de maior ou menor expressividade.

Reconhecemos que a perspectiva das adaptações curriculares enfatiza aspectos por demais técnicos da inclusão. Realizar adaptações não invalida a busca de estratégias para pensarmos acerca das interações sociais estabelecidas pelos alunos com deficiência no Ensino Superior. A presença desses alunos na universidade coloca (ou deveria colocar) em *xequê* as concepções estereotipadas de deficiência que tendem a enfatizar os rótulos e implicam na reprodução de relações de poder presentes na sociedade. Que concepções sobre deficiência/diferença circulam no contexto universitário? Como lidar e discutir sobre esses aspectos no cotidiano da universidade?

Tais questionamentos remetem aos preconceitos e estereótipos sobre deficiência que seguem arraigadas no imaginário popular e no senso comum de profissionais da educação, em quaisquer níveis de ensino. No *fazer* curricular, esses são elementos que compõem o denominado *currículo oculto*, concebido como as normas e valores que são, implícita e efetivamente, transmitidos nas práticas escolares⁴ e, geralmente, não mencionados nos planejamentos elaborados (com fins e objetivos) pelos professores.

Para Jackson (1996), o criador da expressão *currículo oculto*, a escola é espaço de ambivalências e propõe tarefas nas quais nem sempre existe correspondência entre *desejos pessoais* e *objetivos institucionais*. Ou seja, há agrados e desagradados na realização das tarefas por parte do aluno, mas esse aprende que não pode optar por sempre fazer o que deseja. Há, ainda, um sistema de avaliação que cria categorias de alunos.

Silva (1992, p. 100) vai mais longe ao pontuar “a pertinência a essas categorias passa a determinar como esta pessoa se vê a si mesma e, portanto, como se comporta, e como as outras pessoas a vêem, afetando assim suas oportunidades na vida”.

⁴ Compreendemos Escola como instituição social e o ensino universitário faz parte da educação institucionalizada.

A feitura de adaptações ou flexibilizações no currículo relacionam-se com a forma como os professores percebem seus alunos com deficiência. São comuns, em nossa experiência, depoimentos de alunos com deficiência que se depararam no Ensino Superior com professores alheios às suas necessidades específicas ou mesmo com visões estereotipadas das suas possibilidades de aprendizagem. Isso afeta o processo de formação pessoal e profissional de estudantes universitários.

A perspectiva das adaptações curriculares possibilita ao professor universitário um reordenamento de sua forma de refletir sobre processos de ensino-aprendizagem que desenvolve no âmbito da sala de aula.

Acreditamos, ainda, que se faz necessário, além da capacidade de formulação de adaptações curriculares, que professores universitários possam dialogar com – e sobre – seus alunos com deficiência. Cabe às universidades prover a construção de espaços formativos para esses professores na busca pela democratização da educação superior e na garantia de acesso, permanência e sucesso desses alunos.

Referências

AINSCOW, Mel. *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Narcea, 2001.

AINSCOW, Mel. *Educação para todos: torná-la uma realidade*. Comunicação apresentada no Congresso Internacional de Educação Especial, Birmingham, Inglaterra, Abril de 1995.

Disponível em: <<http://www.deb.min-edu.pt/revista/revista5/Mel%20Ainscow.html>>. Acesso em: 15 jul. 2004.

CARDOSO, Ana Paula Lima Barbosa; MAGALHÃES, Rita de Cássia B. P. *Inclusão no Ensino Superior: caminhos propostos por uma professora e seu aluno cego*. In: ENCONTRO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO, 9, 2009, Fortaleza. *Anais...* Fortaleza. 2009.

JACKSON, Philip W. *La vida em las aulas*. 4. ed. Madrid: Morata, 1996.

MAGALHÃES, Rita de Cássia B. P.; OLIVEIRA, Giovana R. Currículo e adaptação curricular: uma reflexão teórico-prática. In: MAGALHÃES, Rita de Cássia B. P. (Org.). *Reflexões sobre a diferença: uma introdução à educação especial*. 2. ed. Fortaleza: Ed. UECE/ Ed. FRD, 2003. p.190-197.

MANJÓN, Daniel. *Adaptaciones curriculares*. Granada: Aljibe, 1995.

MEIRIEU, Philippe. *Carta a um jovem professor*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

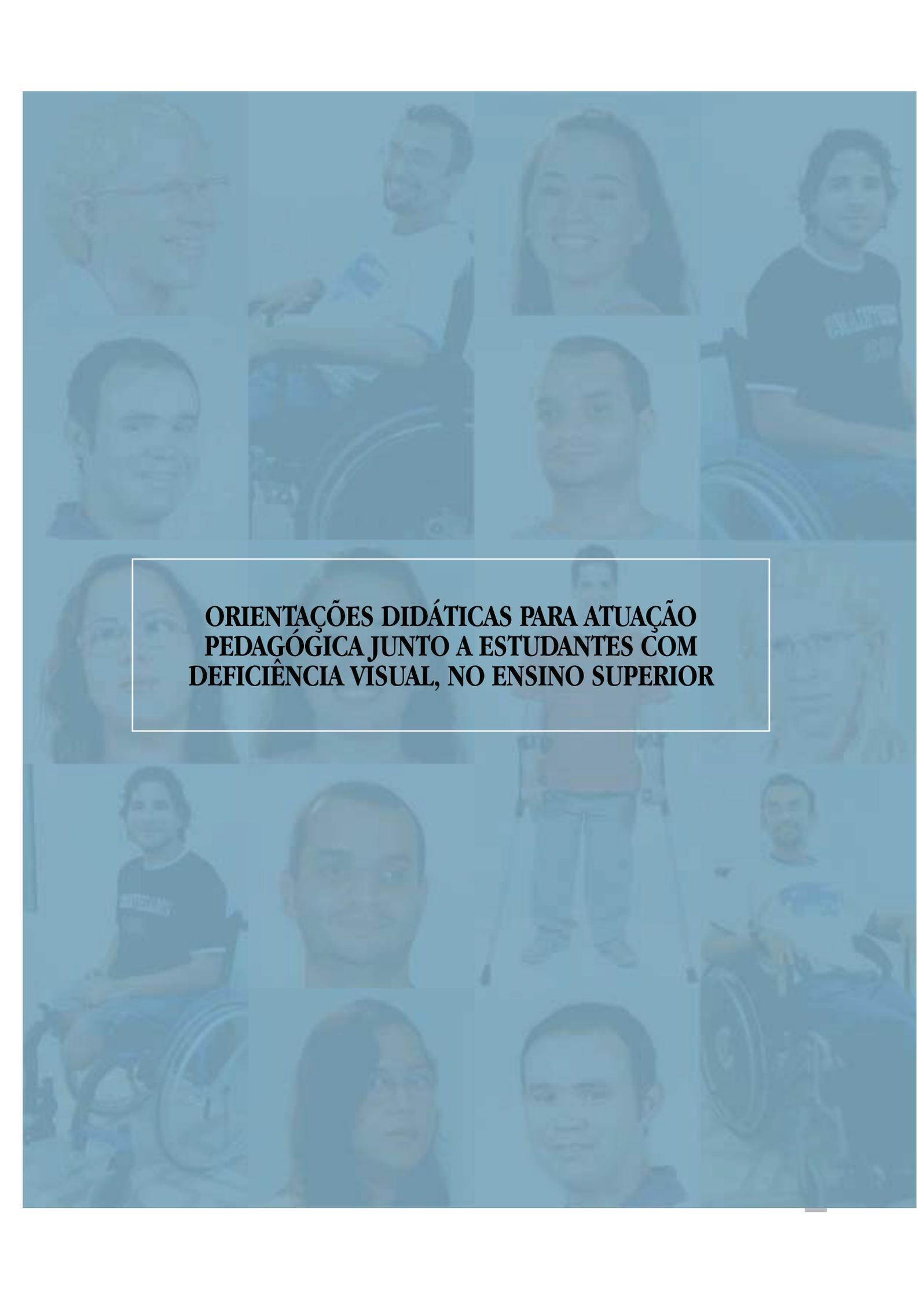
MOREIRA, Antônio F.; SILVA Tomaz Tadeu da. Sociologia e Teoria crítica do Currículo: uma introdução. In: _____. *Currículo, cultura e sociedade*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999. p. 7-38.

RAMALHO, Betânia L.; NUÑEZ, Izauro B. A docência universitária face à democratização do acesso e da inclusão social: desafios para a formação, o ensino e aprendizagem no âmbito da universidade pública. In: DIAS, Ana Maria I. et al. *Desenvolvimento profissional docente na educação superior: entre redes e sentidos*. Fortaleza: Edições UFC, 2009. p 109-128.

SACRISTÁN, Juan G. *O Currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *O que produz e o que reproduz em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

TORRES-GONZÁLEZ, José A. *Educação e diversidade: bases didáticas e organizativas*. Porto Alegre: Artmed, 2002.



**ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS PARA ATUAÇÃO
PEDAGÓGICA JUNTO A ESTUDANTES COM
DEFICIÊNCIA VISUAL, NO ENSINO SUPERIOR**

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS PARA ATUAÇÃO PEDAGÓGICA JUNTO A ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL, NO ENSINO SUPERIOR

Luzia Guacira dos Santos Silva

Introdução

Sabemos que a universidade, no seu papel de instituição educativa, configura-se um serviço público de educação que se efetiva pela docência e investigação. O ensino universitário, por sua vez, caracteriza-se como um processo de busca e de construção científica e crítica dos conhecimentos.

As transformações pelas quais a sociedade contemporânea vem passando, entre elas o chamado ao reconhecimento da diversidade humana e de seu valor sociocultural, consolida o entendimento do ensino como fenômeno multifacetado, apontando a necessidade de disseminação e internalização de novos saberes e modos de ação.

Entre os conhecimentos, conceitos, habilidades, procedimentos, crenças, atitudes a serem (re)construídos e internalizados pelo professor universitário no atual cenário socioeducativo, encontram-se os saberes de como ensinar a alunos com deficiência, entre esses, aqueles com deficiência visual⁵ que adentram, ano a ano, nos espaços acadêmicos de diferentes cursos oferecidos pelas universidades, via vestibular.

Diante dessa realidade, não são raras as atitudes de perplexidade, incompreensão, insegurança e resistência por parte de educadores quando se deparam com a possibilidade de ter em sua sala de aula um aluno com deficiência, em particular um aluno cego ou com baixa visão.

Podem-se considerar tais atitudes, até certo ponto, lógicas, se atentarmos para a questão de que a inserção de pessoas com deficiência visual nos contextos universitários constitui-se em um fato relativamente recente e sobre o qual existem muitos questionamentos, muitas dúvidas a serem esclarecidas. Muitas dessas baseadas em ideias patológicas – deficiência visual vista como doença – e/ou míticas e mágicas – à medida que associa a deficiência visual a saber e poder, atribuindo à pessoa cega uma qualidade de quase divindade. O que podemos ilustrar na fala de Elizabeth Dias Sá, professora cega, no

⁵ Compreendam-se pessoas com deficiência visual aquelas com cegueira ou baixa visão.

documentário “A flor da pele (2009)”⁶, ao citar o parecer que a junta médica emitiu, quando de sua aprovação em concurso público para professores, em Belo Horizonte/MG: “Eu fui classificada nos primeiros lugares do concurso e a junta médica colocou: ‘inapta para o exercício do magistério’” (SÁ, 2009).⁷

Ao recorrer judicialmente e após submeter-se a mais uma junta médica, um dos médicos disse-lhe: “Olha, a gente vai reverter o parecer, mas não é porque você moveu um processo, procurou a imprensa... É porque você é bem dotada, você não é regra, você é exceção” (Depoimento oral, grifo nosso).⁸

Essa situação, vivida pela professora, em pleno século XX, remete-nos à Grécia Antiga onde pessoas cegas foram envolvidas por uma áurea de quase divinização, a exemplos de Homero, poeta cego, a quem se atribuem os poemas épicos: a *Iliada* e a *Odisséia*; e de Tirésias, um adivinho cego da cidade de Tebas “que lera nos segredos dos deuses e que possuía o dom de predizer o futuro” (DIDEROT, 1988, p. 240).

A esses personagens da história podemos afirmar que lhes imputaram um estigma, até certo ponto, considerado positivo, pois não sofreram as auguras destinadas, à época, a pessoas com deficiência, mas igualmente nocivo a um desenvolvimento normal da personalidade do indivíduo cego.

Na atualidade, pela situação citada, podemos perceber que as representações que trazemos da deficiência visual, no decorrer da história, vão se materializando e repercutindo em nossas práticas cotidianas, as quais demarcam o espaço social em que as pessoas cegas são vistas como não-pessoas. Logo, à margem da sociedade.

Muitos educadores, levados por essas representações e pela inquietação que o aluno com deficiência visual lhes confere, podem percorrer dois caminhos bem comuns nos atuais contextos de ensino: o do *afastamento*, relegando esse aluno a um estado de invisibilidade ou o da *aproximação*, expressada por uma atitude comprometida com a aprendizagem do aluno, independente da condição (de deficiência ou não) em que se encontre. Essa última tem levado alguns educadores a trilharem por caminhos em busca da compreensão da deficiência e das implicações por ela trazidas; pela busca de recursos, instrumentos, metodologias e estratégias pedagógicas que promovam a permanência ativa, participativa e produtiva do aluno com deficiência visual nos contextos das instituições de Ensino Superior.

⁶ O documentário *Sentidos à flor da pele* (2009), dirigido por Evaldo Morcazel, acompanha a rotina de vida de pessoas com deficiência visual que atuam de modo nada convencional no mercado de trabalho brasileiro. O tema principal do filme são as capacidades, habilidades, inúmeras possibilidades de inclusão, estímulos, compreensão e a luta contra todo tipo de preconceito. Fonte: <<http://youtubecatcher.sourceforge.net>>.

⁷ No documentário: *Sentidos à flor da pele*. 1 CD-ROM

⁸ No documentário: *Sentidos à flor da pele*. 1 CD-ROM

É certo afirmar que há no imaginário de muitos educadores, a crença de que pessoas com deficiência devem estar sob a tutela de especialistas e, não, em instituições de ensino comum. Que muitos se sentem, por vezes, despreparados ou inapropriados para lidar com as questões de ensino a estudantes nessa condição,⁹ tal como podemos perceber no discurso de uma professora da pesquisa em desenvolvimento: *Estudo sobre a atuação docente frente ao estudante com necessidades educacionais especiais, na UFRN*:

Quando informaram [...] que o Curso X estava com uma pessoa deficiente... foi a história... a informação que chegou... então, isso foi um problema. Porque não veio (sic) detalhes. Não existia a mínima condição de se atender a qualquer que fosse o aluno com deficiência. Não tínhamos a mínima orientação, a mínima noção. Todo mundo se sentia perdido. Então eu enfrentei o problema com [...]. Quando ela apareceu na coordenação com óculos escuros, eu achava que ela não via nada. Quando eu soube assim, né, dito por ela mesma que tinha apenas baixa visão eu demonstrei assim... eu fiquei tão admirada de não ser um caso sério, tão feliz! Surpresa! Que isso causou um problema na nossa relação. (Depoimento oral).

Impulsionada por depoimentos como esse e pelas questões até então postas, propomo-nos, neste artigo, a tecer algumas considerações sobre questões que devem ser consideradas no ensino e no atendimento a uma parcela da população universitária – os alunos com deficiência visual.

Temos, portanto, a intenção de poder contribuir, com todos os que trabalham de forma direta ou indireta com esses educandos, nos cursos de graduação e pós-graduação em contextos universitários, com vistas à consolidação e ampliação de uma prática educacional que atenda aos princípios da educação inclusiva.

O Ensino Superior para estudantes com deficiência visual – do que e sobre quem falamos?

Compreendemos que, uma instituição de Ensino Superior, ao optar por princípios educacionais que possibilitem a todos os seus educandos aprenderem na interação com o outro,

⁹ O que se faz legítimo, visto que na formação inicial da maioria desses professores não são discutidas questões pertinentes ao ensino a pessoas com deficiência.

respeitando a individualidade e as necessidades de cada um, bem como seus diferentes estilos de aprendizagem, há que, necessariamente, serem organizadas, em seu interior, novas estruturas e assumidas novas competências por parte de seus integrantes. Isso porque o trabalho educativo numa perspectiva inclusiva exige o comprometimento de todos os que a constituem, quer seja no combate a todo tipo de ação excludente, discriminatória, preconceituosa e que conduza ao fracasso, quer seja na promoção da cidadania.

E isso não se constrói facilmente, pois exige, por exemplo, de todo educador: mudança de postura pedagógica, reformulação de representações e de práticas educacionais excludentes, predisposição para a aprendizagem, formação permanente e o exercício de pensar criticamente a própria prática.

Também requer a não conformidade com o discurso da acomodação, da intolerância, do silêncio imposto que resulta na imobilidade daqueles cultural e socialmente marginalizados, por transgredirem as regras de ser, pensar e fazer igual, por terem uma limitação sensorial, física ou intelectual ou por pertencerem a outra raça, cultuarem outro credo, enfim, lutarem no o enfretamento do desafio de não mais perpetuar as desigualdades sociais, colocadas como fado ou sina como frisava Freire (2001).

Os que fazem as instituições de Ensino Superior necessitam, portanto, em nosso parecer:

- de apoiarem-se em bases teóricas que valorizem o saber enquanto construção e reconstrução, que defendam a diversidade humana como princípio norteador das relações interativas entre os sujeitos que, por sua vez, apropriam-se por meio dessas relações, dos conhecimentos socialmente elaborados, tal como preconizam as ideias vygotksyanas;
- de compreenderem, por exemplo, que a condição de cegueira, vivida por muitos estudantes não deve ser percebida em si mesma, como um fenômeno biológico, mas na articulação entre tal determinação biológica e as características próprias do sujeito e seu modo de ser, estar e perceber o mundo;
- de entenderem que embora não enxerguem o mundo através do sentido da visão continuam a ser sujeitos da percepção, conseguindo recuperar, por meio dos sentidos ou sistemas sensoriais remanescentes: *sentidos químicos*: paladar e olfato; *audição*; *tato* (ou) *sentidos cutâneos*: contato, pressão, calor, frio e dor; *sentidos de posição*: cinestésicos¹⁰ e vestibular,¹¹ as propriedades válidas do mundo que nos rodeia.

¹⁰ O sentido cinestésico possibilita a percepção do movimento ou repouso do corpo. Fornece informações sobre as posições relativas dos membros e outras partes do corpo durante os movimentos, e sobre as tensões musculares. É por isso que o sentido cinestésico está associado à vontade, ou seja, ele é um sentido de ordem volitiva pois, frequentemente, movemo-nos porque queremos fazê-lo (SCARDUA, 2010).

¹¹ O sentido vestibular é, às vezes, chamado de sentido de orientação ou equilíbrio. Ele fornece informações sobre o movimento e a orientação da cabeça e do corpo em relação à Terra, conforme as pessoas movimentam-se, sozinhas ou em veículos (como carros, aviões, barcos e outros); expressão (tátil, auditiva, olfativa, gustativa, cinestésica e vestibular), além da reflexão, da manipulação e exploração dos objetos de conhecimento.

Logo, por tudo isso, entendemos que a falta da visão não impede ao ser humano de continuar a ver o mundo, embora de forma subjetivamente diferente.

É importante, pois, frisar que: o(a) aluno(a) cego(a) não vive num mundo escuro e sombrio. Ele(a) percebe objetos, coisas, ambientes, texturas, cheiros, temperatura, gostos e adquire informações através dos demais sentidos e de tudo o que pode experienciar com o corpo, o que dá substância e sentido a sua existência (AMIRALIAN, 1997).

O aluno com baixa visão, por sua vez, possui resíduos visuais em graus que lhe permitem ler textos impressos ampliados ou com uso de recursos ópticos especiais ou tecnológicos. Seu processo educativo se processará, principalmente, por meios visuais, ainda que seja necessária a utilização de recursos específicos, tais como: lupas manuais, fixas, horizontais e iluminadas, óculos para magnificação da imagem.

Enfim, a capacidade cognitiva de alunos na condição de cegueira ou de baixa visão não está atrelada à deficiência, mas sim às oportunidades de aprendizado que tiveram no decorrer da vida.

O que é deficiência visual?

A deficiência visual, para fins educacionais,¹² é considerada a perda total ou parcial, congênita ou adquirida da visão, variando de acordo com o nível ou acuidade visual.¹³ Está classificada em cegueira e baixa visão, assim definidas:

a) cegueira – a perda total ou resíduo mínimo de visão, que leva a pessoa a necessitar do Sistema Braille ou de recursos tecnológicos, tais como leitores de texto com sintetizador de voz, por meio dos quais estabelece o diálogo entre percepção e cognição;

b) baixa visão – também denominada de ambliopia, visão subnormal, visão reduzida. Constitui-se na

[...] alteração significativa da capacidade funcional, decorrente de fatores isolados ou associados, tais como: baixa acuidade visual significativa, redução importante do campo visual, alterações para visão de cores e sensibilidade aos contrastes, que interferem ou limitam o desempenho visual. (ROCHA, 1987, p. 11).

¹² Há, também, o conceito legal de deficiência visual orientado pela Organização Mundial de Saúde que define deficiência visual como: Cegueira – acuidade visual igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; Baixa visão – acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica. Os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60° ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores. (DECRETO n°. 5296 de 02 de dezembro de 2004).

¹³ Acuidade visual – o grau de aptidão do olho para discriminar os detalhes.

Ou seja, é o comprometimento do funcionamento visual de ambos os olhos, mesmo após tratamento ou correção óptica.

Há de se considerar que a perda total ou parcial da visão não provoca alterações na potencialidade do aluno para se relacionar com as demais pessoas, objetos e fatos que acontecem ao seu redor, embora necessite ser mais estimulado a fazê-lo. Não representa limitações para satisfazer às suas necessidades básicas de aprendizagem e de interação, nem de responder, significativamente, aos estímulos que o rodeiam. Isso é posto porque há uma tendência da sociedade e dos educadores, em particular, de associar a deficiência visual à ignorância ou falta de conhecimento logo, como algo incapacitante, dificultador, um problema, uma fragilidade, uma limitação intransponível.

Os alunos com deficiência visual podem ser considerados em iguais condições educacionais dos demais alunos, ou seja, estão sujeitos, também, a ter ideias, dúvidas, dificuldades; são capazes de contribuir com os demais colegas; de ajudarem e de serem ajudados, de fracassarem e terem sucesso, de participarem de todas as proposições didáticas, sendo considerados em suas necessidades particulares.

Podem necessitar de serviços de educação especial complementares que incluem o desenvolvimento de habilidades em áreas específicas, tais como: orientação e mobilidade; atividades da vida diária; orientação psicológica e vocacional, aprendizagem do sistema de leitura e escrita Braille¹⁴ ou do uso de *softwares* e programas leitores de texto para os alunos cegos, ou a utilização de lentes e auxílios ópticos especiais, no caso do aluno com baixa visão.

Recomendações, estratégias didáticas e atividades favoráveis ao ensino a estudantes com deficiência visual

Salientamos, considerando orientações propostas nos documentos oficiais, tal como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) e publicações especializadas na área da deficiência visual, que o aluno cego ou com baixa visão não necessita de um currículo diferente dos demais alunos com visão emétrepe (normal), mas geralmente de adaptações e complementações

¹⁴ Ações que podem ser mobilizadas junto à Comissão Permanente de Apoio aos Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (CAENE), especificamente para estudantes da UFRN – situada no prédio da Reitoria; ou junto ao Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual (CAP) (órgão ligado à Secretaria de Educação do Estado situado à Rua Reitor Onofre Lopes, s/n, Candelária, Natal/RN, atende principalmente alunos matriculados no Ensino Fundamental); ou ainda ao Instituto de Educação e Reabilitação de Cegos do Rio Grande do Norte, situado à Rua Fonseca e Silva, 1113, no Bairro do Alecrim, Natal/RN.

curriculares, tais como: adequação de recursos específicos, tempo, espaço, modificações do meio, procedimentos metodológicos e didáticos e processos de avaliação adequados à sua necessidade (in)visual. Vejamos algumas delas.

Em aulas expositivas, nas quais implique a utilização do quadro branco ou do uso de transparências, *slides* ou de outro recurso audiovisual, a palavra continua a ser o instrumento didático mais utilizado para transmitir conhecimentos e estimular a aprendizagem no âmbito acadêmico. Além disso, o professor pode e deve dar ênfase à aprendizagem concreta (sempre que possível, viabilizar ao aluno a manipulação de objetos e materiais, os mais próximos do real, que facilitem a compreensão do conteúdo ministrado e, conseqüentemente, sua participação mais efetiva no contexto da aula), e a instrução unificada, ou seja, a associação dos demais sentidos.

O uso de palavras relacionadas com a visão, tais como: ver, olhar, observar, cego, não vidente devem ser usadas com toda a naturalidade, já que a sua utilização é frequente entre as pessoas cegas, tendo uma significação específica concreta: apalpar, sentir, cheirar, tatear. Há palavras usadas, habitualmente que só tem conteúdo se complementadas com gestos, como é o caso de aqui, aí, ali... Esse tipo de referência espacial requer significação para a pessoa cega, que não pode ver gestos.

Nesses casos, para orientar o aluno cego, deverão ser feitas outras referências por meio de indicações verbais, do tipo: à sua direita, na frente, em cima, em baixo, a dois passos, a vinte metros, entre outras. Não sabendo corretamente como direcionar o aluno cego nos espaços, é de bom tom perguntar como poderá ajudá-lo.

O registro das aulas pelo aluno pode ser realizado no gravador, no MP4 ou outro equipamento eletrônico, na reglete e na máquina de escrever Braille. O computador também é um bom aliado, possibilitando ao aluno cego ou com baixa visão escrever e conferir os textos, ler jornais e revistas, via *internet*, usando os ampliadores de tela (para quem tem baixa visão),¹⁵ ou livro digitalizado, usando programas específicos (DosVox – programa que pode ser baixado, gratuitamente, pela *internet*; Virtual Vision,¹⁶ Jaws e MecDayse, por exemplo), nos quais se fala o que está escrito na tela através dos leitores de tela.¹⁷ Já o gravador ou MP4 possibilitam que o aluno

¹⁵ As pessoas com baixa visão, mesmo enxergando, têm dificuldade de distinguir as letras e figuras que aparecem na tela do computador. O papel de um programa ampliador de tela é justamente tornar maior, e por conseqüência mais visível, as figuras e letras que estão no monitor. Exemplo: Lentepro, programa desenvolvido pelo Núcleo de Computação Eletrônica da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Esse programa funciona como uma lupa, onde o usuário move-o para cima da região da tela onde deseja ler, e o programa aumenta de tamanho aquela determinada região.

¹⁶ O programa Virtual Vision foi desenvolvido pela Micropower de São Paulo. Esse programa sintetiza em voz as telas do Windows 95 e 98, em língua portuguesa.

recolha todos os dados e, os transcreva em casa. Além disso, apresentam a vantagem de não produzirem ruído que desconcentre a classe, contudo, só poderão ser utilizados com a permissão do professor e, desde que os conteúdos o permitam.

Na condução das tarefas em sala de aula uma boa estratégia é a promoção de atividades colaborativas entre os alunos, tais como as que podem ser desenvolvidas em dupla, que possibilitam ao aluno com deficiência visual ter, em seu colega, um escriba e leitor.

Tratando-se da elaboração de atividades e provas, para alunos com baixa visão, é importante que o professor, em geral, possa utilizar as normas de acessibilidade gráfica: tamanho de letra – 16 a **32**; tipo de letra – Arial, Verdana; Contraste – fundo escuro / letra amarela ou branca; qualidade do papel – espesso e pardo; papel – A4.

Sendo o aluno, cego, é importante ao professor, o conhecimento do sistema de escrita Braille (Figura 1)¹⁸ e do Sorobã (Figura 2),¹⁹ o que certamente não se constitui em uma exigência obrigatória, porém facilitadora. Não sabendo, que possa possibilitar ao aluno o material (textos, provas, etc.) transcrito em Braille por um profissional especializado, ou digitalizado ou, ainda, gravado, para que não sofra perdas durante o processo educativo.

Figura 1 – Prova em Braille

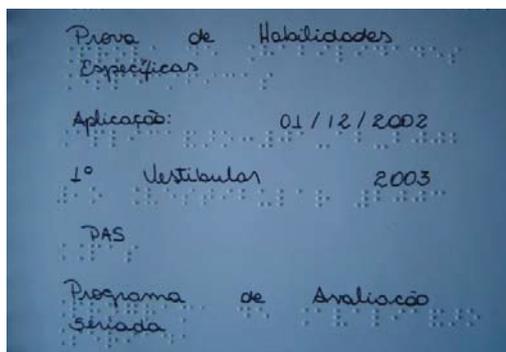


Figura 2 – Sorobã



Fonte: arquivo pessoal da autora desta pesquisa.

¹⁸ Uma das alternativas para o aprendizado desse sistema de escrita é o Braille Virtual, um curso on-line aberto, público e gratuito, destinado à difusão e ao ensino do sistema Braille a pessoas que veem. Pode ser acessado através do link <<http://www.braillevirtual.fe.usp.br>>.

¹⁹ O sorobã ou ábaco é um instrumento matemático, manual, que se compõe de duas partes, separadas por uma régua horizontal, chamada particularmente de régua de numeração. Na sua parte inferior apresenta 4 contas em cada eixo. A régua apresenta, de 3 em 3 eixos, um ponto em relevo, destinado, principalmente, a separar as classes dos números, entretanto, vários conteúdos matemáticos não são possíveis de serem explicados utilizando-se o sorobã, principalmente, os que se referem à Álgebra e à Geometria, pois esses dois blocos têm seus respaldos teóricos em situações visíveis, concretas. Trabalhar Funções, Estatística ou Trigonometria, por exemplo, não é possível utilizando esse recurso pedagógico, porque ele não possibilita a construção de gráficos ou a visualização concreta das equações. (VIEIRA; SILVA, 2008).

Em ambos os casos, é importante que o professor tenha conhecimento acerca do tipo de deficiência visual do aluno e das implicações que ela acarreta, bem como a clareza sobre o funcionamento e a importância dos sentidos remanescentes para a apropriação do conhecimento, principalmente, para os alunos cegos. Também deverá ter conhecimento e acesso aos vários recursos didáticos existentes, em sua área de ensino, para facilitar os processos de ensino e aprendizagem de tais alunos que devem ser incluídos em todas as áreas do currículo dos cursos nos quais estiverem matriculados: Arte, Música, Dança, Teatro, Educação Física, Química, Pedagogia, entre outros.

Estratégias didáticas e atividades

Sabemos que a aprendizagem ocorre quando uma série de condições é satisfeita, tais como: quando o aluno é capaz de relacionar, de forma não arbitrária e substancial, a nova informação com os conhecimentos e as experiências prévias e familiares que possui em sua estrutura de conhecimentos; quando tem a disposição de aprender significativamente; quando os materiais e conteúdos de aprendizagem têm significado potencial lógico; quando há disposição (motivação e atitude) do aluno para aprender; quando existem materiais, assim como uma adequada organização de tipos específicos de atividades e de estratégias de ensino oferecidas.

O aluno cego ou com baixa visão tem uma percepção parcelada e demorada das coisas em seu redor. Esse fator exige do professor certa preparação no sentido da sensibilidade na atribuição de significados que, dado o parcelamento já referido, poderá apresentar discrepâncias do real se não houver atenção para esse aspecto da comunicação professor-aluno.

O professor que tenha um aluno com deficiência visual em sua sala de aula, ao invés de superprotegê-lo, deve estimulá-lo ao esforço pessoal e à conquista de sua própria autonomia, não deixando de considerar, contudo, que a intervenção e a mediação se fazem necessárias em muitos momentos. Enquanto mediador da aprendizagem deve estar pronto para desfazer barreiras e construir possibilidades no caminho do aluno, “de um lado, ampliando sua percepção e compreensão dos conhecimentos; de outro, intensificando suas relações e comunicação com os que o cercam” (MASINI, 1993, p. 69).

É fundamental que se compreenda que os alunos com deficiência visual são como quaisquer outros. Esse é o postulado principal a ser compreendido por todos os educadores que trabalhem com esses alunos. Eles têm, basicamente, as mesmas necessidades emocionais, intelectuais e físicas relativas a todo ser humano. Portanto, cabe ao professor perceber essa similitude, sem esquecer da

individualidade de cada um e, como afirma Amaral (1999, p. 83), “ter confiança na sua experiência e conhecimento (como ser humano e profissional)”, além de “estabelecer níveis realísticos de expectativas para [...] o aluno [...] no que se refere às aquisições de conhecimentos e habilidades, quanto à disciplina e conduta”.

É importante que o aluno cego ou com baixa visão seja orientado a seguir as mesmas regras da sala de aula e as normas de disciplina, exatamente como qualquer outro aluno deve seguir. Deve ser estimulado a participar de todas as atividades propostas, sendo-lhe apresentadas alternativas para que possa sentir-se capaz de realizá-las com o mesmo nível de dificuldade conferido aos demais alunos.

Aqui abrimos um parêntese para evidenciar que uma variável muito importante na metodologia é sua adequação aos diferentes estilos de aprendizagem dos alunos e, em particular, dos alunos cegos para propiciar a aquisição de estratégias de aprendizagem. Conforme Martín e Bueno (2003, p. 291), sempre que possível, o professor deve tentar integrar os seguintes pontos ao estilo particular de cada aluno:

- formas de codificar e decodificar a informação (dimensão cognitiva);
- motivações, interesses, responsabilidades, senso de risco, atenção, interação com os outros membros da comunidade educativa, etc. (dimensão afetiva);
- campo da percepção sensorial (dimensão física) e as reações entre os distintos estímulos exteriores.

Quanto às atividades a serem desenvolvidas com os alunos, os autores ressaltam que representam um elemento curricular característico da qualidade de aprendizagem do aluno e da maneira como o professor ensina, e que devem ser estruturadas observando, ainda, segundo Martín e Bueno (2003, p. 291), os seguintes critérios:

- que sejam coerentes com as exigências da organização do conteúdo;
- que correspondam ao nível de assimilação e estruturação das informações do aluno;
- que se adaptem aos canais de recepção de informação preferenciais: auditivo, visual, tátil, etc;
- que sejam adequadas ao seu estilo de aprendizagem;
- que estejam ligadas às expectativas, interesses e motivações do aluno;
- que promovam novos processos do conhecimento.

Os critérios apontados nos levam a refletir sobre a unidade entre o ensino e a aprendizagem que, segundo Libâneo (1994), tende a ocorrer quando, de um lado, o professor tem claro determinados objetivos e apresenta o conhecimento sistematizado por meio de métodos apropriados e, de outro, quando o aluno é capaz de compreendê-los e aplicá-los com consciência e autonomia. Para Libâneo,

[...] o professor propõe objetivos, conteúdos, tendo em conta as características dos alunos e da sua prática de vida. Os alunos por sua vez, dispõem em seu organismo físico-psicológico de meios internos de assimilação ativa [...]: percepção, motivação, compreensão, memória, atenção, atitudes e conhecimentos disponíveis. (LIBÂNEO, 1994, p. 84).

Estabelecendo uma relação com os postulados vygotskyanos sobre o ensino e a aprendizagem, destacamos a importância que representa a atividade conjunta, a relação de cooperação entre alunos e entre esses e o professor.

As capacidades cognoscitivas apontadas devem ser habilmente estimuladas por meio de um ensino que possibilite o desenvolvimento de habilidades que conduzam o aluno a patamares superiores de representação mental dos conteúdos ministrados, como a reflexão contínua, a capacidade de análise e síntese e a generalização de fatos e ideias, a compreensão dos fenômenos naturais, sociais, econômicos, políticos e econômicos, condições precípuas para melhor compreensão e inserção no mundo, das ações e relações que se materializam nas práticas sociais.

É interessante ressaltar que, para o bom desenvolvimento de canais de recepção de informações, não é necessário, apenas, que se deixe o aluno escutar, cheirar, tocar e explorar as coisas, os objetos, mas que o ensine a ouvir, a cheirar, a tocar, para o qual é imprescindível a educação desses sentidos. Isso é importante para todas as pessoas, visto sermos seres essencialmente perceptivos, porém adquire maior relevância no caso das pessoas cegas ou com baixa visão devido à utilidade dos sentidos remanescentes na relação com os objetos, coisas e pessoas.

Portanto, durante a condução das atividades didáticas, em sendo consideradas características da abordagem sociocultural, há de se promover uma metodologia na qual se articulem, durante o processo de ensino, os seguintes componentes práticos e elementos de estrutura: (a) interação com o objeto de estudo (tarefas); (b) resolução de problemas (grupos); e (c) confronto de modelos (debates). (SOLER, A., 1999).

Logo, é pertinente, no decorrer das proposições didáticas, a formação dos grupos de trabalho; a orientação detalhada do conteúdo trabalhado; aulas de campo; a utilização de recursos didáticos para ilustrar a aula; a leitura de textos que levem à reflexão, à organização de debates por meio de sínteses; lançamentos de questões e contraexemplos; além da defesa do modelo científico. Vejamos o que considerar em algumas das proposições didáticas.

- *Confecção e exposição de murais, painéis e cartazes táteis de temas estudados*

O professor deverá atentar para a fixação do material em murais, painéis e cartazes táteis. Não utilizar, portanto, fitas adesivas sobre o material, pois essas falsificam a textura; não utilizar algumas colas que ultrapassam os tecidos finos, mascarando a realidade da textura. Utilizar sacos plásticos finos para colocar materiais como folhas, sementes, areia. Colar tarjetas com a inscrição em letra cursiva e em Braille com as informações necessárias.

A finalidade didática dos murais táteis pode ser diversa. No estudo dos conteúdos de Ciências, Soler (1999) destaca como as mais importantes as seguintes: classificar e estudar materiais selecionados; representar, espacialmente, a distribuição de materiais extraídos da natureza, estimular a criatividade e a imaginação dos alunos, conservar e colecionar materiais naturais.

- *Aulas de campo*

O aluno cego ou com baixa visão precisa de informações adicionais que o aproximem do que os outros alunos estão percebendo pelo canal visual. A descrição do ambiente deve estar associada ao toque das coisas, dos objetos. Sempre que possível, o toque deve ser feito com os dedos descobertos para que a percepção tátil seja real e completa.

O sucesso da aula de campo depende do conhecimento que o professor venha a ter da área a ser estudada, da definição clara dos objetivos a serem alcançados, dos procedimentos e de quais materiais didáticos são mais adequados à realidade do aluno com deficiência visual.

Salientamos que nesse tipo de aula algumas modificações nos recursos e/ou campo a ser investigado podem ser necessárias, até mesmo por medidas de segurança.

- *Atividades que têm como base a apresentação de slides, transparências e visita a museus*

O professor, na utilização de *slides* ou transparências, deverá adaptar as informações visuais, explicando-as por meio da associação dos sentidos, descrevendo com mais detalhes os objetos, figuras, obras apresentadas ou a serem vistas.

Na visita a museus, o toque nas obras de arte deve ser feito sempre que possível e com prévia autorização por parte da gerência. A compreensão inicial é das partes das mesmas, para, posteriormente, formar-se a imagem mental do todo observado. Assim, os alunos cegos, ao utilizarem o tato, seguem a direção típica do complexo contínuo de dificuldade, ou seja, do simples para o complexo, do concreto para o abstrato, do analítico ao sintético. Conforme Soler (1999) seguir a rota inversa seria ir de encontro à própria natureza do tato.

- *Estudo de anatomia, objetos, desenhos e gravuras*

Na observação de anatomias, o ideal é a utilização de modelos anatômicos tridimensionais que possibilitam uma representação mental muito exata da disposição e relação entre os distintos órgãos do corpo humano. Aqui, também, não são aconselháveis os modelos de tamanho reduzido e, sim, aqueles de tamanho médio ou real porque aqueles não permitem uma percepção tátil real completa da textura dos órgãos. Para tanto, é aconselhável a observação tátil de alguns órgãos de animais abatidos, como por exemplo, a traqueia, pulmões e estômago de um carneiro, porco, coelho, o que deverá ser feito com o uso de luvas finas.

No caso das gravuras, são preferíveis aquelas que não tenham muitas informações e detalhes e que permitam a observação tátil tridimensional. Isso porque a representação bidimensional de objetos tridimensionais segue um código puramente visual que o tato não consegue reconhecer por não ser próprio dessa percepção sensorial. Elas devem ressaltar as formas típicas do objeto estudado, ajudando no seu reconhecimento.

As diferenças por cores, nas ilustrações visuais, devem ser substituídas pela diferenciação por texturas tátilmente discriminatórias. Não deverão, jamais, serem utilizadas na aprendizagem do aluno cego gravuras com ilustrações táteis que sejam apenas uma conversão em relevo de uma ilustração pensada para quem tem visão, sem nenhuma adaptação prévia.

Logo, atividades, instrumentos de avaliação baseados em referências visuais devem ser alterados ou adaptados por meio de representações e relevo. Por exemplo: numa gravura de um mapa, além de contorná-lo com um barbante, devem ser utilizadas diferentes texturas para indicar o trajeto, tal como é perceptível na Figura 3.

- *Estudo das folhas, flores e plantas*

É melhor utilizar folhas, flores e plantas de tamanho natural. Não sendo possível usar modelos, porém devem-se evitar modelos muito pequenos. O melhor material a ser utilizado constitui-se nas reproduções em plástico e desmontável, pois possibilitam que se captem melhor os detalhes morfológicos das folhas, flores e plantas. É bom esclarecer que essas reproduções oferecem apenas uma percepção tátil real morfológica, e não uma percepção tátil real completa, pois falsificam a textura, consistência, tamanho, cheiro, etc. Tais aspectos devem, portanto, ser informados ao aluno.

- *Observação tátil de animais*

O aluno cego ou com baixa visão poderá fazer a observação tátil dos animais tocando-os vivos, tocando animais mortos no laboratório, dissecados ou por meio de reproduções, que devem ser as mais fiéis possíveis e em tamanho médio ou grande.

- *No ensino de Química e Física*

Dado o caráter experimental que reveste o ensino das disciplinas Física e Química e as dificuldades encontradas, pequenos grupos de trabalho podem ser de grande utilidade para situações difíceis ou impossíveis de se visualizar, a alunos com deficiência visual. Normalmente, o trabalho experimental aos pares ou em grupos pequenos é vantajoso quando as dificuldades dos diferentes participantes são clarificadas desde o início, e a tentativa de resolução exige colaboração mútua, partilhando ideias e ajudas.

Trabalhando com um colega vidente, o aluno cego ou com baixa visão pode recordar e confrontar dados, fazer cálculos, tomar notas, enquanto o seu colega encarrega-se de tarefas nas quais ele não pode colaborar.

Gonçalves (1996) salienta que se faz importante que, tal como os alunos videntes, o aluno cego ou com baixa visão tenha, no início da aula, a informação escrita dos objetivos do trabalho experimental, do material e das substâncias a utilizar, bem como a integração dos conhecimentos teóricos no aspecto prático. Instruções claras, em Braille ou em letras ampliadas, devem estar preparadas para que o aluno saiba como proceder. As dificuldades por ele encontradas na prática devem ser detectadas e resolvidas como é feito com os demais alunos.

No ensino da Química, o professor poderá contar com a grafia química Braille a qual permite, igualmente, a representação de: átomos ou grupos de átomos que constituem as moléculas; indicação do tipo de ligação entre átomos ou grupos de átomos; a escrita de equações químicas que representam reações químicas e a explicação da estrutura dos grupos funcionais.

- *Estudo da molécula e do significado de valência química*

O professor pode utilizar jogos de montagem de modelos moleculares para o estudo de molécula e do significado de valência química.

No caso de estudos com instrumentos de laboratório, os alunos cegos também devem tocar e manejar, com exceção do microscópio, pois não terá possibilidade de utilizá-lo, porém deverá conhecer seu funcionamento, suas partes, peso, tamanho. As provetas deverão ser graduadas em relevo em seu exterior. Caso a instituição de ensino não disponha desse tipo de proveta, o aluno cego poderá perceber a altura de um líquido, no interior da proveta, por percepção térmica ou ainda se for confeccionada uma régua de madeira do mesmo tamanho da proveta, contendo as graduações em relevo, a qual o aluno colocará de forma reta e vertical no interior da proveta retirando-a, posteriormente, e contando as graduações em relevo da parte molhada da régua (MARTÍN; BUENO, 2003).

Informamos que existem no mercado instrumentos de laboratórios como cronômetros, termômetros de temperatura ambiental e termômetros para verificar a temperatura de líquidos, bússolas, balanças de precisão, entre outros que foram adaptados e fabricados especialmente para pessoas cegas. São instrumentos que contêm sinais táteis (números e letras em sistema Braille, divisões), que facilitam a leitura tátil.

- *Formar os conceitos de massa, volume e densidade*

O sentido do tato é um instrumento de medida preciso, pois através da percepção tátil o aluno recebe informações que indicam os materiais que são mais ou menos pesados em relação a seu tamanho ou volume que ocupam. Dessa forma, compreendem o conceito de massa como quantidade da matéria, o peso como força de atração sobre a matéria e o volume como espaço ocupado (SOLER, 1999). Assim, ao relacionar esses dados, o aluno compreende o significado de densidade, ao comprovar que existem materiais mais ou menos densos.

Os materiais a serem utilizados nesse tipo de atividade podem ser: plástico, madeira, pedra, espuma, cortiça, os quais devem formar sempre uma mesma figura geométrica com o objetivo de que os alunos possam relacionar, adequadamente, os corpos do mesmo volume e de diferentes materiais.

- *Estudo de medidas de intensidade, voltagem e resistência*

Para o estudo de medidas de intensidade, voltagem e resistência é necessária a adaptação dos aparelhos digitais convencionais mediante a instalação de um sintetizador de voz que leia a sua tela.

- *Estudo da umidade atmosférica (condensação)*

A unidade atmosférica (condensação) pode ser ensinada ao aluno cego também através do tato. Basta colocar ao ar livre ou no interior da sala de aula, por exemplo, um recipiente com água gelada. O aluno irá perceber que em poucos minutos o exterior do recipiente estará molhado pelo vapor atmosférico que se condensou nele.

Como podemos perceber, o tato é um grande fornecedor de conhecimentos e, portanto, imprescindível no desenvolvimento da aprendizagem de pessoas cegas. Dado a sua importância, nos deteremos um pouco em descrever sobre sua biologia, tendo como referencial teórico básico os escritos de Soler (1999).

No ensino de Física, a utilização de recursos didáticos que proporcionem referenciais táteis, auditivos e visuais dos fenômenos estudados cria um canal de comunicação entre docente e discente com deficiência visual, bem como, entre discentes com e sem deficiência visual.

Dessa forma, a ideia geratriz da elaboração dos recursos didáticos pode ser utilizada pelo professor de Física para a construção de outros materiais de ensino para alunos com e sem deficiência visual, ou seja, a inserção, durante a elaboração de um material de ensino de Física, de referenciais não visuais para a observação do registro do fenômeno estudado, tal como o que se pode observar na ilustração da maquete da carga elétrica positiva e negativa com as linhas de força do campo elétrico. (Figuras 4, 5, 6 e 7).

Figura 4
Maquete da carga elétrica positiva

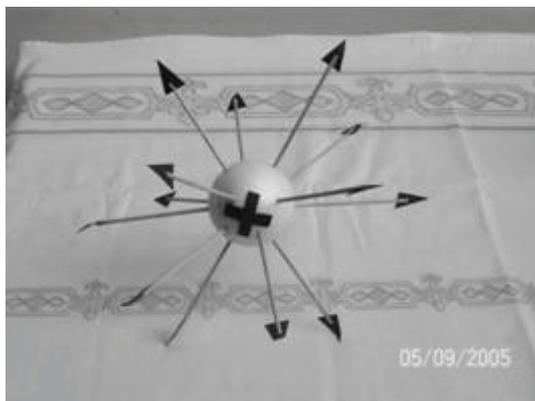


Figura 5
Maquete da carga elétrica negativa

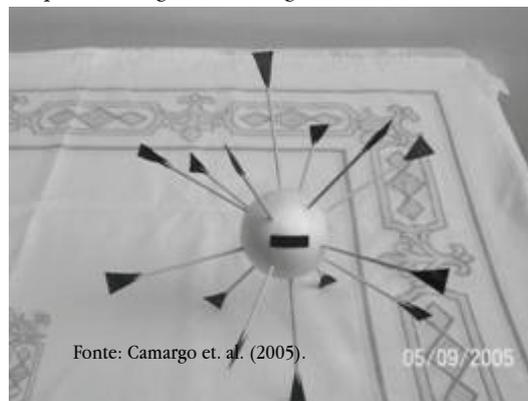


Figura 6
Maquete tátil do circuito elétrico Multissensorial

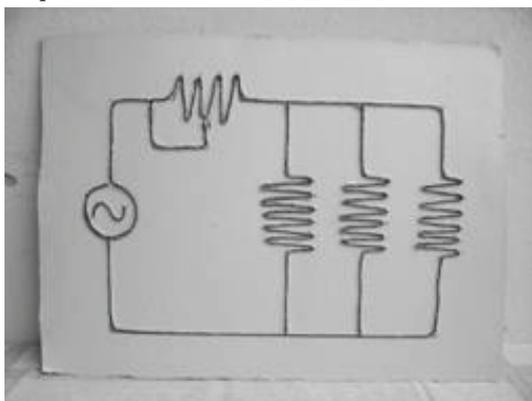
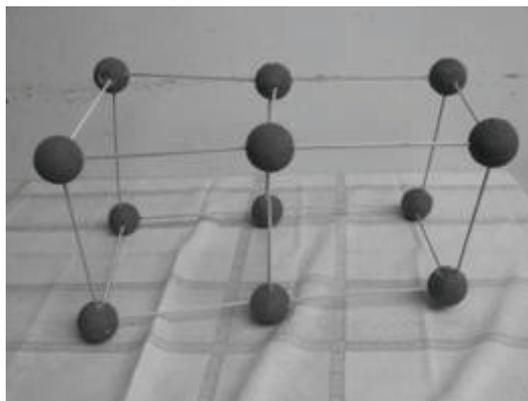


Figura 7
Maquete tátil-visual de rede cristalina cúbica



Fonte: Camargo et. al. (2005).

- *Ensino de óptica*

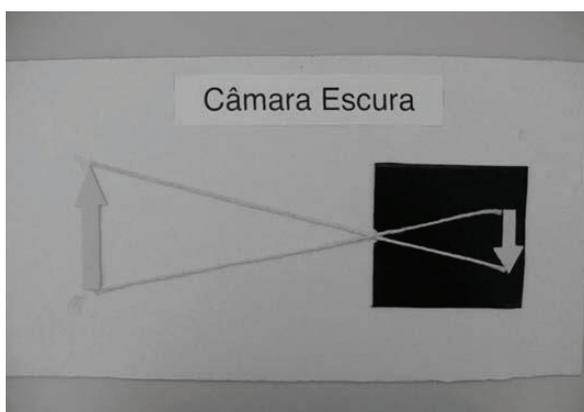
Existem fenômenos ópticos que só podem ser observados e compreendidos por meio da visão e de ideias visuais, como por exemplo: as cores, a ideia de transparência, translúcido e opaco, a concepção de visão, o entendimento de imagem em um espelho plano ou esférico, do significado visual da refração, entre outros, os quais se tornam difíceis de serem comunicados aos alunos cegos congênitos.

No caso dos alunos que perderam a visão no decorrer da vida ou que tenham baixa visão, esses significados podem ser comunicados sem nenhum problema, pois vivenciaram anteriormente

a experiência visual. Há, também, os significados vinculados a ideias visuais, tais como: os registros e as descrições geométricas de fenômenos ópticos, tais como: raio de luz, reflexão, refração, formação de imagem em espelhos e lentes.

No ensino de óptica, é usual a utilização de registros na lousa, em livros, em *slides* e lâminas projetadas em *datashow* e retroprojetor de esquemas visuais dos significados mencionados. Esses significados podem ser comunicados a todos os alunos com deficiência visual, quer sejam cegos ou com baixa visão com a elaboração de registros táteis que podem ser confeccionados com materiais simples, tais como cartão, barbante, cordão, cola, tecido, cartolina entre outros, tal como podemos observar no artefato tátil-visual, representando o fenômeno óptico da câmara escura de orifício,²⁰ elaborada por Camargo et al. (2008), conforme demonstrado na Figura 8.

Figura 8 – Representação tátil-visual de uma câmara escura



Fonte: Camargo et al. (2008).

Podemos considerar, diante do exposto, que o ensino de Física e de Química bem como dos conteúdos apresentados não é fácil, dado as suas especificidades e as limitações inerentes à deficiência visual, porém não se constitui em um processo impossível.

Acreditamos que com as sugestões apresentadas em nível de adaptação e adequação de materiais e estratégias, de planificação e preparação prévia de recursos didáticos para as aulas, de uma boa preparação e domínio da grafia Braille, poderá ser gratificante o ensino e a aprendizagem de qualquer disciplina, das diferentes áreas do conhecimento, a alunos com deficiência visual.

²⁰ Este artefato também serve para representar a máquina fotográfica e a formação de imagem no olho humano e pode ser utilizado por alunos cegos, com baixa visão e videntes.

Como avaliar as aprendizagens? Constitui-se em outra questão importante e sobre a qual discorreremos sinteticamente.

O que considerar na avaliação da aprendizagem de alunos cegos ou com baixa visão

Critérios e procedimentos flexíveis de avaliação e promoção do aluno em seu processo de aprendizagem tem sido um tema complexo, polêmico e submetido ao debate geral, por ser fundamental na educação em todos os níveis de ensino. No campo da educação especial e educação inclusiva, ela não tem sido menos importante e tem sido alvo de mudanças significativas nos últimos anos, concedendo-se maior relevância às tarefas avaliadoras, que têm implicado em novas concepções sobre as mesmas.

Entendemos que as instituições educacionais comprometidas com o processo de inclusão precisam ultrapassar os modelos de avaliação que têm como base os métodos tradicionais, os quais utilizam o diagnóstico da deficiência para classificar e rotular os alunos, além de ratificar a ideia corrente das limitações destes. De Miguel apud Gonzalez afirma:

O fato de classificar/rotular um sujeito como deficiente – seja qual for a dimensão dessa deficiência – teve tamanhas conseqüências negativas para a sua vida, que qualquer proposição orientada para superar as barreiras da segregação passa necessariamente por uma reconsideração do processo de diagnóstico. (MIGUEL apud GONZALEZ, 2002, p. 189).

Logo, faz-se importante evitar que no processo de avaliação ocorra o complexo edípico da predição. Isso porque é comum ocorrer semelhante situação na avaliação de alunos considerados fracos, indisciplinados ou incapazes de aprender porque são cegos ou têm baixa visão. Ou seja, as representações iniciais que o professor tem do aluno podem interferir no julgamento posterior de suas aprendizagens. Trata-se, portanto, de evitar a “profecia autorrealizadora, espécie de preconceito, de crença generalizada” (DEPRESBITERIS; TAVARES, 2009, p. 55), que promove e ratifica o fracasso do aluno.

O processo avaliativo e de promoção do aluno com deficiência visual deve seguir os critérios adotados para todos os demais alunos, ou adotar adaptações, quando necessárias. Não se trata de

fazer uma atividade avaliativa, uma prova mais fácil, mas de levar em consideração as peculiaridades em relação à percepção não visual.

Cada estudante com ou sem deficiência tem seu caminho e ritmo próprios de estudo e de aprendizagem. Na hora de avaliar, o que deverá estar em jogo é o progresso de cada um e o processo de aprendizagem.

Quando se opta por ver o que o aluno é capaz de produzir e suas respostas às atividades propostas, é possível acompanhar seu percurso escolar e a evolução das competências exigidas em cada semestre. Dizendo de outra forma, não é a reprodução de informações, a identificação de acertos e de erros expressos em um sistema de notação e em uma visão linear e dicotômica de aprovar ou reprovar, mas o que o aluno acrescentou aos conhecimentos prévios e a forma como fez isso é que devem ser dignos de nota.

A avaliação do desempenho acadêmico do aluno com deficiência visual pode, portanto, ocorrer nas três dimensões articuladas: diagnóstica, formativa e somativa, que se dão em todo o processo de intervenção.

No que se refere à dimensão diagnóstica, serão levantados os conhecimentos prévios que o aluno traz consigo em referência aos conteúdos propostos. A avaliação formativa diz respeito ao processo de aprendizagem, e, por meio de seus resultados, é possível identificar a ajuda pedagógica de que os alunos precisam. A avaliação somatória, por sua vez, consiste em aferir os resultados da aprendizagem, ou seja, do rendimento acadêmico, que é traduzido por notas ou conceitos. Infelizmente, esse tipo de avaliação tem servido como meio de rotular os alunos, ao invés de ajudar na reflexão sobre o processo educativo como um todo.

Para que a avaliação do aluno cego ou com baixa visão seja eficaz, devem ser considerados, nos níveis de avaliação aqui expostos, a natureza e a especificidade da deficiência visual, bem como as implicações que a existência de tal deficiência imprime nos processos de ensino e aprendizagem do aluno.

Para que a avaliação seja eficaz ou, no dizer de Condemarín, citado por Depresbiteris e Tavares (2009), seja uma avaliação autêntica, há de se levar em conta a perspectiva de melhorar, por meio dela, o processo de ensino e aprendizagem, informando e orientando o aluno sobre dificuldades e progressos na aprendizagem.

Essa poderá ser traduzida por meio de instrumentos variados que focalizem, não só os aspectos orais ou escritos, como é recomendado para os alunos cegos e com baixa visão, mas que possibilitem a estes e aos demais alunos a vivência de momentos avaliativos, em processo,

nos quais possam mostrar sua capacidade argumentativa sobre o que aprenderam, por meio de diversas atividades e instrumentos, tais como: seminários, mesas-redondas, entrevistas, debates, portfólios, mapas conceituais, nos quais poderão estar implícitas não só a linguagem verbal e escrita, mas também a não-verbal que envolve imagens, desenhos, gestos, gráficos, entre outros, ampliando assim os instrumentos e procedimentos avaliativos que permitem ao professor fundamentar suas decisões quanto às orientações a serem dadas aos alunos e que servirão de base para novas aprendizagens.

Por fim, na correção das tarefas, os critérios determinados deverão ser múltiplos e proporcionar várias informações sobre as competências avaliadas, considerando os objetivos de cada proposição didática em seus aspectos conceituais, procedimentais e atitudinais.

Considerações finais

Temos claro que são muitas as dificuldades encontradas nas instituições de ensino, em todos os níveis, para atender a alunos com necessidades educacionais especiais em geral, em especial alunos com deficiência visual, tais como: falta de informação e de compromisso ético e político com a profissão por parte de educadores e demais profissionais da educação; dificuldades de adaptação de material, desinformação, falta de apoio por parte das instituições de ensino, dos colegas e do próprio governo em suas três instâncias; alto custo de materiais; arraigamento a procedimentos metodológicos que enfatizam a deficiência como explicação para o atraso na aprendizagem, em detrimento das possibilidades de desenvolvimento e de aprendizagem que o aluno apresenta.

Acreditamos nas possibilidades aqui apresentadas como meio de dinamizar a prática e de promover uma educação que possibilite aos estudantes com deficiência visual a oportunidade de avançarem no desenvolvimento de suas capacidades e potencialidades, com vista ao exercício de sua cidadania.

É, portanto, primordial que todos os educandos, e em particular, aqueles com deficiência visual, disponham de todos os recursos necessários para ter acesso ao currículo comum, visto suas dificuldades não estarem relacionadas aos conteúdos a serem adquiridos, mas aos meios com os quais o sistema educativo conta para ensiná-los, podendo ocorrer o paradoxo de haver o aluno incluído fisicamente na sala de aula, mas precisando de integração educativa propriamente dita.

Referências

- AMARAL, Lígia Assumpção. *Pensar a diferença/deficiência*. Brasília: Corde, 1994.
- AMIRALIAN, M. L. T. Morais. *Compreendendo o cego: uma visão psicanalítica da cegueira por meio de desenhos-estórias*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília, 2008.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares*. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial – Brasília: MEC; SEESP, 1999.
- CAMARGO, Eder; NARDI, Roberto; MACIEL FILHO, Paulo; ALMEIDA, Débora. O ensino de óptica a alunos cegos ou com baixa visão (2008). Disponível em: <<http://deficienciavisual.com.sapo.pt/txt-ensinooptica.htm>>. Acesso em: 15 jun. 2011.
- DEPRESBITERIS, Léa; TAVARES, Marialva Rossi. *Diversificar é preciso...: Instrumentos e técnicas de avaliação de aprendizagem*. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2009.
- DIDEROT, Denis. *Os Pensadores*. São Paulo: Nova Cultural, 1988.
- FELIPPE, Vera Lúcia Rhein; FELIPPE, João A. de Moraes. *Orientação e mobilidade*. São Paulo: Laramara – Associação Brasileira de Assistência ao Deficiente Visual, 1997.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Unesp, 2000.

- GONÇALVES, Clara. *O ensino da Física e Química a alunos com deficiência visual*. Disponível em: <<http://deficienciavisual.com.sapo.pt/txt-ensinofisicaquimica.htm>> . Acesso em: 13 jun. 2011.
- GONZÁLEZ, José Antônio Torres. *Educação e diversidade: bases didáticas e organizativas*; Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.
- LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994. (Col. Magistério 2º Grau. Série formação do professor).
- MARTIN, Manuel Bueno. BUENO, Salvador Toro. *Deficiência visual: aspectos psicoevolutivos e educativos*. São Paulo: Santos Editora Ltda., 2003.
- ROCHA, H. RIBEIRO-GONÇALVES. (Coord.) *Ensaio sobre a problemática da cegueira*. Belo Horizonte: Fundação Hilton Rocha, 1987.
- SCARDUA, Angelita Viana Corrêa. *O mundo dos sentidos*. Disponível em: <<http://angelitascardua.wordpress.com/os-sentidos/>> . Acesso em: 16 jun. 2011.
- SOLER, Reinaldo. *Jogos Cooperativos*. Rio de Janeiro: Sprint, 2003.
- SOLER, Miquel-Albert Martí. *Didáctica multisensorial de las ciencias: un nuevo método para alumnos ciegos, deficientes visuales, y también sin problemas de visión*. Barcelona: ONCE/PIADÓS, 1999.
- VIEIRA, Silvio Santiago; SILVA, Francisco Hermes Santos da. *A Matemática e a geometria na educação inclusiva dos deficientes visuais*. Disponível em: <<http://deficienciavisual.com.sapo.pt/txt-matematica-geometria.htm>> . Acesso em: 06 jul. 2011.



ACESSO E PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA FÍSICA NO ENSINO SUPERIOR

ACESSO E PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA FÍSICA NO ENSINO SUPERIOR

*Francisco Ricardo Lins Vieira de Melo
Maria de Jesus Gonçalves*

A inclusão escolar é uma realidade em nosso país. O acesso de estudantes com deficiência no sistema de ensino regular é cada vez maior, tendo em vista a garantia desse direito assegurado pela legislação e política educacional brasileira. A matrícula de estudantes com deficiência no Ensino Superior tem sinalizado para um aumento progressivo desse alunado nesse contexto.

Dentre esses estudantes, destaca-se a presença daqueles com deficiência física, em que na maioria das vezes, não demandam um atendimento educacional especializado, exceto nos casos de comprometimentos motores acentuados decorrentes de lesões neurológicas que podem trazer associados outros distúrbios, tais como: de linguagem, intelectuais, sensoriais, perceptivos, etc., no entanto isso não significa dizer que o estudante com deficiência física não necessitará de apoio e adequações para ingressar e ter uma permanência com sucesso no que diz respeito ao seu desenvolvimento acadêmico e social no âmbito do Ensino Superior.

A inclusão desse alunado nas Instituições de Ensino Superior (IES) deve prever adequações desde o momento do ingresso por meio do processo seletivo vestibular, bem como durante sua permanência, de modo a garantir os apoios necessários para o desenvolvimento e terminalidade com sucesso de sua formação na graduação preparando-o para o mercado de trabalho.

Nesse sentido, este texto tem como objetivo pontuar aspectos inerentes ao atendimento educacional do estudante com deficiência física no contexto do Ensino Superior visando a promover as relações interpessoais e práticas pedagógicas que possam contribuir para o sucesso desse alunado.

O estudante com deficiência física

É fundamental – partindo do princípio de que vivemos numa ampla diversidade humana, que cada indivíduo possui singularidades e que a condição de deficiência presente nas pessoas deve ser entendida como parte desse contexto – conhecer sobre essa condição para que possamos atuar de forma adequada visando a assegurar, potencializar e estimular o desenvolvimento e a aprendizagem dessas pessoas.

De quem estamos falando?

São consideradas pessoas com deficiência física, do ponto de vista conceitual, aquelas cuja condição de deficiência apresentada é decorrente do comprometimento do aparelho locomotor que compreende o sistema osteoarticular, o sistema muscular e o sistema nervoso. As doenças ou lesões que afetam quaisquer desses sistemas, isoladamente ou em conjunto, podem produzir grandes limitações físicas de grau e gravidades variáveis, segundo os segmentos corporais afetados e o tipo de lesão ocorrida. (BRASIL, 2006).

Geralmente, as pessoas com deficiência física possuem perda ou redução de sua mobilidade corporal, podendo atingir a cabeça, o tronco e os membros superiores e/ou inferiores. As alterações da mobilidade mais comuns nessas pessoas são paralisias ou perda da força muscular,²¹ falta de coordenação dos movimentos, perda ou déficit de equilíbrio que, isoladamente ou em conjunto, dificultam ou impedem, por exemplo, a pessoa movimentar seu corpo ou partes dele de forma adequada para o desempenho das funções como: andar, escrever, alimentar-se, fazer higiene, entre outras.

As causas da deficiência física são as mais diversas. Dentre essas se destacam: prematuridade; anóxia perinatal; desnutrição materna; rubéola; toxoplasmose; trauma de parto; acidente vascular encefálico; aneurisma cerebral; tumor; ferimento por arma de fogo e por arma branca; acidentes de trânsito; mergulho em águas rasas; quedas; processos infecciosos; processos degenerativos; exposição à radiação; uso de drogas; causas desconhecidas, entre outras. Dependendo da natureza da causa essa pode ser de origem hereditária (quando resulta de doenças transmitidas por genes podendo manifestar-se desde o nascimento ou aparecer posteriormente); congênita (presente no nascimento do indivíduo e, mais comumente, antes de nascer, isto é, durante a fase intra uterina) ou adquirida (ocorrendo depois do nascimento).

Dentro do universo de pessoas com deficiência física existem diferentes tipos, no entanto, por ser caracterizada, na maioria das vezes, por uma limitação motora ou diferença corporal possibilita que sejam percebidas, com base em aspectos visuais, ao contrário de outros tipos de deficiências (como por exemplo: auditiva, visual ou intelectual), imediatamente, as diferenças corporalmente visíveis. (MANZINI, 1993; MELO, 2002).

²¹ De acordo com os segmentos corporais afetados pela perda de força muscular total (paralisia) ou parcial (paresia), as pessoas com deficiência física podem apresentar paraplegia/paraparesia (ausência total ou parcial dos movimentos dos membros inferiores), monoplegia/monoparesia (ausência total ou parcial dos movimentos de um membro superior ou inferior), tetraplegia/tetraparesia (ausência total ou parcial dos movimentos dos membros superiores e inferiores, incluindo o tronco), hemiplegia/hemiparesia (ausência total ou parcial dos movimentos de um hemicorpo).

De uma maneira geral, pessoas que fazem uso de próteses (aparelhos que substituem segmentos do corpo amputado), ou de órteses, que auxiliam na locomoção (muletas, andador e cadeira de rodas) apresentam deficiência física. Também, podem fazer parte dessa população pessoas com posturas e movimentos corporais desajeitados, incoordenados ou desorganizados, que apresentem problemas de comunicação com fala prejudicada ou ausente, por alteração do tônus muscular, como no caso das pessoas com paralisia cerebral,²² entre outras características.

Pode-se dizer, portanto, que, dependendo da gravidade da deficiência física, essa poderá ou não demandar por parte da instituição de ensino respostas do ponto de vista pedagógico, social, tecnológico, estrutural, entre outras, que viabilizem seu acesso e permanência no contexto educacional.

A deficiência motora e sua relação com a cognição e a linguagem

A deficiência física refere-se, também, a comprometimentos que interferem na aprendizagem e adaptação prejudicando a socialização. Alguns fatores podem influenciar diretamente no desenvolvimento funcional e social dos indivíduos com deficiência física, como por exemplo, a idade da ocorrência, o grau de limitação, a visibilidade da deficiência, o suporte familiar e social, as atitudes dos outros frente à deficiência, as barreiras arquitetônicas e de transporte (WOLF et al., 1990).

A partir dessa compreensão mais ampla da deficiência motora, é fundamental levarmos em consideração que o acesso à cognição e à linguagem depende, em muitos casos, da acessibilidade motora que se garante à pessoa com uma deficiência física.

Aqui, é importante estabelecer a correlação entre aspectos motores, linguagem e cognição e discutir como eles interagem na forma como processamos as informações e adquirimos conhecimento. Tal discussão nos conduzirá a temas amplamente debatidos em estudos que abordam a cognição humana tais como: percepção, atenção, memória, aprendizagem, processos de recuperação da informação, palavra escrita ou falada, entretanto, para além de compreendermos como as pessoas adquirem e usam o conhecimento está a questão sobre como se dá o acesso a esse conhecimento interior ou aos fenômenos da consciência.

²² Para Muñoz, Blasco e Suarez (1997), o termo paralisia cerebral é referido como sendo um grupo de afecções caracterizadas pela disfunção motora, cuja principal causa é uma lesão encefálica não progressiva, acontecida antes, durante ou após o parto. É uma perturbação complexa, que compreende, ou não, várias alterações, a saber: déficits sensoriais, dificuldades de aprendizagem, alteração da percepção, déficit intelectual e problemas emocionais.

Caldas (1999), ao discutir as questões que procuram explicação nessa área, cita Baars (1997) que afirma:

É a vida interior que interessa para a maioria de nós, visto que os sinais exteriores da consciência são muito evidentes. O conteúdo da consciência inclui o mundo perceptível imediato, o discurso interior e as imagens visuais; o presente fugaz e os seus traços desvanecentes da memória imediata; sentimentos corporais como o prazer, a dor, e a excitação; variações de sensações; recordações de acontecimentos autobiográficos; intenções, expectativas e ações, claras e imediatas; crenças explícitas acerca de nós próprios e do mundo; e conceitos que são abstratos, mas focais. (BAARS apud CALDAS, 1999, p. 1).

O acesso ao conhecimento e sua avaliação, tradicionalmente, são realizados por meio da linguagem. Pela capacidade de expressão verbal do sujeito pode-se avaliar e tentar compreender o desenvolvimento e funcionamento das diversas funções mentais, porém, uma questão permanece, e é aquela que nos interessa aqui: como avaliar funções cognitivas de pessoas que, por terem alguma deficiência motora, dependendo da sua natureza e grau, não têm condições de expressar-se por meio da fala ou da escrita. Há que pensar também naqueles que mesmo podendo usar a fala para expressar-se podem ter limites motores para uso pleno de membros superiores para realização da escrita.

São inúmeras as situações em que há necessidade de recursos, especialmente, adaptados para a avaliação dessas pessoas. Pensar em formas de acessibilidade que garantam uma resposta autônoma do sujeito sem interferência da interpretação de um terceiro ou do avaliador para que não se obtenham resultados equivocados na avaliação, nem aquém nem além da real capacidade do sujeito, faz-se de suma importância.

A questão central é: de que forma as IES estão de fato preparadas para atender esses candidatos, desde sua entrada na vida universitária, sua permanência e a conclusão de sua formação com sucesso? As IES de fato lançam mão do conhecimento e de todos os recursos disponíveis atualmente sobre funcionamento cerebral, cognição, linguagem e seus mecanismos, e a tecnologia com seus recursos e a área de reabilitação e educação para melhor atender e criar de fato condições de igualdade de acesso desses alunos à universidade?

Desde a década de 1960, os avanços da ciência e da tecnologia têm trazido contribuições substanciais para a compreensão e o acesso ao funcionamento da mente humana. Dascal e Dror (2009) acreditam que a inovação tecnológica não reduziu a quantidade de trabalho, mas alterou de forma significativa o tipo de trabalho realizado pelos seres humanos. Segundo eles, essa perspectiva de investigação transfere a percepção dos efeitos *externos* da tecnologia sobre a vida humana, para se concentrar na ênfase em suas implicações *internas*.

Um exemplo emblemático da correlação entre aspectos motores, cognição e linguagem é a área específica de comunicação alternativa, sujeitos que não têm possibilidade de comunicação pela fala, para os quais a acessibilidade tem papel central na análise dos processos cognitivos e linguísticos, pois estão envolvidos aspectos como memória, atenção e percepção. Nesses casos, pensa-se em conjugar tecnologia e autonomia, especialmente, diante de limitações motoras e de comunicação severas. Há evidências consistentes sobre a interferência do domínio motor sobre o acesso e o domínio da cognição e da linguagem.

Um dos componentes estudados é a técnica de acesso ao sistema de comunicação, tema que tem sido amplamente investigado por muitos estudos da área desde a década de 1970. A acessibilidade ao que está *interno* depende da tecnologia *externa*, das técnicas de seleção utilizadas. As duas mais usadas e descritas na literatura são a seleção direta por toque sobre a tela ou a prancha e a seleção por varredura. Na direta, o usuário indica diretamente os elementos da mensagem. Ela é natural, fácil de compreender, fornece *feedback* direto, requer participação ativa do usuário no processo de seleção, é o meio mais eficiente e rápido de ter acesso aos elementos da mensagem conforme podemos observar em Beukelman, Yorkston e Dowden (1985); Harris e Vanderheiden (1980); McDonald (1980); Vanderheiden (1976, 1988); Vanderheiden e Lloyd (1986).

Clínicos e pesquisadores concordam que a técnica de varredura é uma tarefa complexa que envolve uma variedade de componentes, incluindo habilidades motoras, de percepção visual, cognitivas e linguísticas (BLACKSTONE, 1989a; LIGHT, 1989). Wilbur (1980) e demonstram que a discriminação visual e as memórias de curto e longo prazo são importantes para a criança operar um sistema de comunicação alternativa.

Kreifeldt, Goodenough-Trepagnier e Rosen (1984) verificaram que, entre as habilidades cognitivas e linguísticas que os clínicos consideram necessárias para a operação de diferentes ajudas de comunicação, encontram-se a memória geral, o reconhecimento de escrita, a compreensão de leitura e o *Quociente de Inteligência (QI)*.

A discussão sobre varredura remete também a questões sobre memória de trabalho. A varredura requer que o usuário mantenha na memória de trabalho o *input* auditivo e o *output* previsto por longos períodos de tempo, o que leva à demanda mais elevada sobre a memória de trabalho (BEUCKELMAN; MIRENDA, 1992).

Entre os avanços tecnológicos nas técnicas de seleção, que podem determinar mudanças substanciais no processamento cognitivo e linguístico de usuários de comunicação alternativa, estão os estudos sobre o registro do movimento ocular por meio de equipamentos conhecidos como *eye tracking*. Ele permite que se avaliem funções cognitivas e lingüísticas, prescindindo de resposta motora do usuário (MACEDO et al., 2005; YOKOMIZO, J. E. et al. 2008).

O exemplo descrito ilustra a amplitude e a dimensão da preocupação que as IES precisam ter quando pensam em atender a população com necessidades educacionais especiais e, nesse caso, aqueles com deficiências motoras. Poderíamos recolocar a nossa questão: As IES de fato dispõem do conhecimento e de todos os recursos existentes atualmente para melhor atender e criar condições reais de igualdade de acesso desses alunos à universidade?

Atendimento educacional

O acesso de pessoas com deficiência física no Ensino Superior deve prever a garantia das condições de igualdade tanto no ingresso – processo seletivo vestibular – quanto na permanência dessas pessoas ao longo de sua trajetória acadêmica até sua terminalidade.

No Brasil, dentre as determinações legais que discorrem sobre a garantia dos direitos das pessoas com deficiência na educação superior destacam-se o Aviso Circular nº 277/96, Decreto nº 3.298/1999 e a Portaria nº 3.284/2003 (BRASIL, 1996; 1999; 2003).

Ingresso

Os processos seletivos para ingresso nas IES são por natureza excludentes, e podem se acentuar ainda mais no caso das pessoas com deficiência, caso não sejam viabilizados os recursos e apoios que garantam as adaptações necessárias para a realização das provas, considerando o tipo de deficiência apresentada pelo candidato.

Segundo o Aviso Circular nº 277/96 do MEC “a prática vem demonstrando que a operacionalização das estratégias já utilizadas necessita de ajustes para que possam atender a

todas as necessidades educativas apresentadas por esse alunado”. Os ajustes sugeridos nesse documento fazem-se necessários em três momentos distintos do processo de seleção conforme encontramos em:

- *na elaboração do edital*, para que possa expressar, com clareza, os recursos que poderão ser utilizados pelo vestibulando no momento da prova, bem como dos critérios de correção a serem adotados pela comissão do vestibular;
- *no momento dos exames vestibulares*, quando serão providenciadas salas especiais para cada tipo de deficiência e a forma adequada de obtenção de respostas pelo vestibulando; e
- *no momento da correção das provas*, quando será necessário considerar as diferenças específicas inerentes a cada candidato com deficiência para que o domínio do conhecimento seja aferido por meio de critérios compatíveis com as características especiais desses alunos. (BRASIL, 1996).

No que se referem às adequações mais específicas para candidatos com deficiência física são mencionadas: acessibilidade de espaços físicos, mobiliário e equipamentos; utilização de provas orais ou uso de computadores e outros equipamentos pelo candidato com comprometimento dos membros superiores e ampliação do tempo determinado para a execução das provas de acordo com o grau de comprometimento do candidato.

Essas adequações são reiteradas no Decreto nº 3.298/1999, art. 27:

[...] as instituições de ensino superior deverão oferecer adaptações de provas e os apoios necessários, previamente solicitados pelo aluno com deficiência, inclusive tempo adicional para realização das provas, conforme as características da deficiência.

O § 1º *ênfatiza* que as disposições desse artigo aplicam-se, também, ao sistema geral do processo seletivo para ingresso em cursos universitários de instituições de Ensino Superior. (BRASIL, 1999).

Permanência

Superada a etapa do processo seletivo vestibular a pessoa com deficiência física precisará ter a sua disposição, de acordo com suas necessidades educacionais especiais, apoios e recursos

que promovam sua participação ativa e, conseqüentemente uma permanência com sucesso, favorecendo o desenvolvimento acadêmico e social.

Para tanto, é imprescindível que as IES organizem-se dentro de sua política institucional para oferecer programas de apoio voltados para esse alunado, assim como para toda comunidade acadêmica, assegurando acessibilidade e recursos materiais e humanos qualificados para o atendimento educacional dos mesmos.

Várias instituições no Brasil já contam com programas dessa natureza – Universidade de Brasília (UnB), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), entre outras – , inclusive a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), por meio da Comissão Permanente de Apoio ao Estudante com Necessidade Educacional Especial (CAENE), vinculada à Reitoria.

A seguir, discorreremos acerca de aspectos a serem considerados para uma permanência com sucesso da pessoa com deficiência física no âmbito da IES.

Relações interpessoais com pessoas com deficiência física

É preciso que haja uma interação positiva entre todas as pessoas que constituem essa comunidade para que as pessoas com deficiência física, na nossa comunidade universitária, sintam-se acolhidas e motivadas a participar ativamente da vida acadêmica e social.

É natural que muitos de nós, por não termos tido experiências de convivência com pessoas com deficiência, tenhamos dificuldades para lidar com essas pessoas. Não podemos querer, de repente, que os valores culturais sedimentados por toda história da humanidade em torno da deficiência e, conseqüentemente, da pessoa com deficiência, sejam ignorados, como se não trouxéssemos em nossos comportamentos atitudes influenciadas e determinadas pela sociedade, em relação a esses indivíduos. Mesmo que quiséssemos, não conseguiríamos negar essa influência em nosso comportamento frente à deficiência, porque essa faz parte da nossa história de vida, de modo que concordamos com Teles (1993), quando afirma que os valores culturais transmitidos não somente nos envolvem, mas também nos penetram, modelando a nossa identidade, a nossa personalidade, a nossa maneira de agir, pensar e sentir.

Logo, pensar as instituições de ensino, inclusive a universidade, enquanto espaço inclusivo é pensá-las para além das questões puramente políticas e pedagógicas. É pensá-las, também, como

contexto cultural que envolve relações entre indivíduos, uma vez que muitos preconceitos ainda se fazem presentes na nossa sociedade, em relação a essas pessoas, e que são facilmente detectados por meio da linguagem, de gestos, do olhar, de atitudes, da intolerância, da própria indiferença (ITANI, 1998).

De uma maneira geral, podemos dizer que esses preconceitos decorrem da falta de conhecimentos sobre a deficiência, pois, como afirma Amaral (1994) o desconhecimento é a matéria-prima para a perpetuação das atitudes preconceituosas e das leituras estereotipadas da deficiência – seja esse desconhecimento relativo ao fato em si, às emoções geradas ou às reações subsequentes.

O desconhecimento e os estigmas criados em torno da deficiência possibilitam que olhemos a pessoa com deficiência com medo, com insegurança, com sentimentos ambivalentes (ora com pena, ora com repulsa), como algo estranho, ameaçador ou mesmo sobrenatural.

Percebemos que lidar com o outro diferente/com deficiência, aceitá-lo, inicialmente, não é tão fácil assim, sobretudo, quando o outro nos causa temor, desconforto. Para Glat (1995), isso acontece porque, quando nos deparamos com indivíduos que – por suas características ou comportamentos – não se enquadram em nossa representação de *normalidade*, ocorre uma quebra ou ruptura na rotina da interação social, de modo que ficamos perdidos, sem saber como agir.

Acompanhando esse estado de inércia em que ficamos, várias reações surgem como curiosidade, espanto, surpresa, repulsa e até mesmo medo, pois, estar diante do que foge à norma e, portanto, de uma pessoa diferente, tida muitas vezes como anormal (no caso, com deficiência), ameaça a nossa estabilidade emocional, no entanto, apesar desse choque inicial frente ao outro com deficiência, é por meio da convivência com as diferenças que as relações interpessoais vão se tornando naturais.

O estar juntos, pessoas com diferentes singularidades, inclusive com deficiência, facilita a quebra de barreiras atitudinais, proporcionando oportunidade de ajuda, de trocas significativas, de constatações positivas diante do colega diferente, e a construção de vínculos que se expressaram em valores importantes para todo o cidadão como o respeito e a solidariedade.

Para que as relações interpessoais com pessoas com deficiência física sejam favorecidas, fiquemos atentos as seguintes considerações:

- ofereça ajuda sempre que necessário, mas não force. Se precisar de ajuda, a pessoa aceitará seu oferecimento e lhe dirá o que fazer;
- não se apoie na cadeira de rodas, nas bengalas ou muletas. Esses recursos são como uma extensão do corpo da pessoa com deficiência física;

- nunca movimente a cadeira de rodas sem antes pedir permissão para a pessoa que a usa;
- não receie em falar as palavras *andar* ou *correr*, pois essas pessoas também usam essas palavras;
- ao convidar uma pessoa com deficiência física, ou quando combinar para sair juntas, preste atenção ao sugerir os locais e considere a existência ou não de barreiras arquitetônicas nos lugares propostos;
- em diálogos prolongados, procure sentar-se para ficar na altura da pessoa, porque para uma pessoa sentada em cadeira de rodas é incômodo ficar olhando para cima e *boa comunicação* pressupõe contato de olho;
- se perceber que a pessoa está com dificuldade para responder, com fala mais lenta e pausada, dê tempo ao seu interlocutor, espere que ele responda e não se antecipe à fala dele, pois ele pode ter uma lesão motora que afeta a organização e execução dos movimentos articulatorios da fala e só precisa de mais tempo;
- se estiver diante de alguém que não fala e usa algum sistema de comunicação alternativa, olhe para o usuário e para os recursos utilizado, já que muitos deles são baseados apenas em imagens, e dê tempo para que o seu interlocutor possa formular sua mensagem apontando as imagens;
- ao descer uma rampa inclinada demais, ou degraus, com um cadeirante, prefira o deslocamento em *marcha ré*, para evitar que a pessoa perca o equilíbrio e caia para a frente.
- quando estiver empurrando uma pessoa sentada numa cadeira de rodas e parar para conversar com alguém, lembre-se de virar a cadeira de frente para que a pessoa também possa participar da conversa.
- se estiver acompanhando uma pessoa que usa muletas, procure andar respeitando o ritmo de seus passos;
- não se escore nas muletas e tome cuidado para não esbarrar nelas, pois a pessoa que as usa pode perder o equilíbrio e cair;
- é importante que as muletas ou outros materiais de apoio fiquem sempre ao alcance das pessoas que as usam;
- esteja atento às barreiras arquitetônicas, pois ela poderá precisar de sua ajuda para transpô-las;
- respeite as vagas de estacionamento reservadas para veículos que conduzem pessoas com deficiência física. Essa vaga é especial, pois é mais larga para permitir que a cadeira de rodas

fique ao lado do automóvel, facilitando assim a transferência da pessoa da cadeira para o carro e do carro para a cadeira.

Lembre-se de que essas são apenas algumas considerações para ajudar na sua interação frente à pessoa com deficiência física, não se esqueça que o mais importante é agir com naturalidade e respeitá-la do jeito que é. Pessoas com deficiência pensam e sentem e devem ter respeitados seus direitos e as garantidas às condições para o exercício de sua autonomia.

Transporte adaptado

O primeiro princípio a ser respeitado para que o indivíduo exerça de fato sua cidadania é o direito de ir e vir. Nesse sentido, falar de inclusão social é garantir que todas as pessoas tenham acesso a todos os bens sociais disponíveis na sociedade, principalmente, os sistemas de transporte coletivo. Em se tratando de pessoas com deficiência física, com dificuldade de locomoção, esse ainda constitui-se num dos grandes entraves que contribui para exclusão social dessa população, apesar da garantia desse direito está assegurada na legislação brasileira (BRASIL, 1988; 2004).

Nesse contexto, também é preciso pensar na localização das paradas de ônibus o mais próximo possível dos ambientes acadêmicos, possibilitando o encurtamento das distâncias e o menor esforço físico dessas pessoas, principalmente, daquelas que fazem uso de recursos para locomoção como cadeira de rodas, muletas, andadores, etc.

Acessibilidade física

É importante destacar que a questão da acessibilidade física, também tem sido priorizada na agenda do governo brasileiro e garantida na legislação como um direito assegurado em nosso país.

Dentre as leis existentes, ressalta-se a Portaria nº 3.284/2003 que dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas com deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições de Ensino Superior, e o Decreto nº 5296/2004 que traça as diretrizes para promover uma ampla reforma que garanta a acessibilidade da pessoa com deficiência a logradouros e também às instituições públicas e privadas (BRASIL, 2003, 2004).

Apesar da existência dessas leis, o nosso país ainda está longe de ser considerado um referencial em acessibilidade em nossa sociedade, inclusive nas IES. Diante dessa realidade, como falar de inclusão de pessoas com deficiência física, usuárias de cadeira de rodas ou que fazem uso de outro equipamento que auxilie em sua locomoção (bengala, muletas, andador, etc.) se essas não conseguem sequer tomar um transporte coletivo ou se locomover nos espaços existentes nessas instituições devido à presença de barreiras arquitetônicas?

Como membro da comunidade universitária (principalmente gestor) você já parou para perceber se sua unidade acadêmica é acessível? Imagine o que é para um cadeirante não poder fazer uso de uma biblioteca; de um laboratório; ou de um banheiro para satisfazer suas necessidades fisiológicas, devido à ausência de acessibilidade?

Tais reflexões são importantes para valorizarmos as singularidades das pessoas e a importância de um ambiente acessível para todos. No contexto de uma IES, temos o dever de conhecer, sinalizar as barreiras arquitetônicas e fazer cumprir a legislação sobre acessibilidade, tendo em vista sua implicação para o processo de aprendizagem e qualidade de vida das pessoas, sobretudo, daquelas com deficiência ou mobilidade reduzida.

Caso, em sua unidade acadêmica, exista alguma pessoa com deficiência física, particularmente usuária de cadeira de rodas, observe se todos os espaços são acessíveis, se existe banheiro adaptado, presença de corrimão e rampas, elevador, portas mais largas, pisos antiderrapantes, lavabos, bebedouros e telefones públicos em altura acessível, e reserva de vagas em estacionamentos nas proximidades da unidade acadêmica. Já imaginou o que é para um estudante com dificuldade de locomoção não poder participar de suas atividades acadêmicas por falta de acessibilidade dos espaços físicos (sala de aula, laboratório, auditório, entre outros)? E que isso pode comprometer sua aprendizagem e suas relações interpessoais?

Esteja atento também para reformas e novas construções em sua unidade acadêmica, procurando saber se o projeto arquitetônico contempla acessibilidade como previsto na legislação brasileira. Lembre-se não basta apenas constatar é preciso acompanhar a execução das obras.

Serviços e recursos pedagógicos

Nem todos os estudantes com deficiência física vão necessitar de apoio ou de recursos especiais para desenvolver suas atividades acadêmicas, como mencionado, no entanto, alguns deles demandaram adequações para poder interagir e ter um bom desempenho em sua vida

acadêmica. Dentre esses estudantes destacam-se, principalmente, os que possuem sequelas decorrentes de lesão do Sistema Nervoso, cujas alterações no tônus, força, equilíbrio e coordenação muscular, limitam ou impedem seus movimentos, postura, locomoção e comunicação.

Do ponto de vista pedagógico, dentre os serviços e recursos que podem ser oferecidos a esses estudantes destacam-se:

- adaptação no mobiliário escolar que atenda as características antropométricas do estudante com deficiência física com vistas a assegurar um posicionamento adequado e uma maior funcionalidade possível de forma autônoma, segura e confortável. De uma maneira geral, o mobiliário não está adaptado para esse alunado. Além disso, para alguns dos alunos de cadeira de rodas, sua própria cadeira em sala de aula será sua cadeira de rodas. Nessa situação, devem-se providenciar mesas que possibilitem o encaixe da cadeira de rodas. Outras adaptações podem exigir uma avaliação mais específica por parte de profissionais com conhecimentos específicos na área;

- adaptação de materiais pedagógicos ou utilização de equipamentos visando a possibilitar a escrita, tais como: engrossamento de lápis, prender a folha numa prancheta, ou com fita adesiva nos cantos para fixá-la a mesa; folhas para atividades com pauta ampliada (para escrita mais confortável, se o aluno necessita fazer uma letra maior que o possível na pauta convencional); permitir o uso de gravador (para gravar o necessário na aula), máquina elétrica ou *notebook* (para agilizar a escrita não-convencional a lápis), computador com recursos de acessibilidade, entre outros;

- utilização de Sistemas de Comunicação Aumentativa e Alternativa (SCAAs) – para atender as necessidades dos estudantes com deficiência física que possuem dificuldade para se expressar ou falar, ou que não conseguem articular ou produzir fala. Os SCAAs são entendidos como sendo os recursos (são exemplos de recursos: as pranchas de comunicação, os cartões com fotos ou símbolos gráficos, os objetos concretos que serão apontados para referir uma mensagem a ser comunicada, etc.), as estratégias (uma estratégia de comunicação pode ser a sinalização do *sim* e do *não* por meio dos gestos ou expressões faciais e a postura do parceiro de comunicação, que deverá fazer perguntas objetivas que valorizem as respostas), e as técnicas (uma técnica de comunicação pode ser um símbolo que esteja na prancha de comunicação, para assim expressar a mensagem que ele representa – apontamento direto – entre outras) que apóiam modos de comunicação existentes (fala reduzida e pouco inteligível) ou substituem a fala (SCHIMMER et al., 2007, p. 60);

- adaptação de recursos da informática com técnicas de seleção tanto de acesso direto quando por varredura incluindo: telas de toque ajustáveis às características motoras de cada usuário; ponteiras de cabeça; teclados alternativos; mouses e acionadores adaptados; colmeia de acrílico para teclado; teclados com síntese de fala; sistemas de comunicação alternativa com fala digitalizada ou sintetizada; programas especiais, entre outros.

Sala de aula: aspectos a serem considerados pelos docentes

O docente, diante de um aluno com deficiência física em sala de aula, deve estar atento a alguns aspectos que podem contribuir para o desenvolvimento acadêmico desse aluno, conforme abordamos a seguir.

Necessidades e potencialidades

Vale frisar que, antes de qualquer providência ou recurso, é importante haver um primeiro contato entre professor e aluno, para que sejam expostas as dificuldades e necessidades e se estabeleça o melhor modo de trabalho, colaborando para a plena participação e independência na vida universitária.

Avaliações e trabalhos acadêmicos

- Encaminhar com antecedência a bibliografia que será utilizada no curso à biblioteca de sua unidade para que essa providencie a aquisição dos livros e sua devida adaptação;
- agir com naturalidade, sem exceder na proteção dada ao aluno ou, no extremo oposto, ignorá-lo;
- oferecer cópia do material de projeções visuais usado em sala;
- produzir e disponibilizar material em base virtual (*internet*, CDs e outros);
- permitir que suas aulas sejam gravadas;
- fornecer ao aluno, com antecedência, textos e livros da bibliografia do curso, para que sejam adequados conforme suas necessidades;
- falar diretamente ao aluno e não por intermédio de outra pessoa;

- durante longas exposições, permanecer sentado ou na mesma altura que a de um estudante em cadeira de rodas que esteja muito próximo, evitando assim que ele fique com a cabeça erguida por muito tempo;
- disponibilizar um horário de atendimento individual.;
- permitir um tempo extra (caso se faça necessário) para entrega de trabalhos e na realização de provas;
- comunicar as instruções gerais oralmente e por escrito;
- oferecer avaliações adequadas de acordo com as diferentes necessidades educacionais decorrentes da deficiência física, como por exemplo, provas orais;
- permitir a utilização de *notebook* em sala de aula.

(USP LEGAL, [s./d.]).

É importante que o docente perceba seu papel e sua importância no acolhimento e acompanhamento da aprendizagem de todos seus alunos, inclusive, daqueles com deficiência física.

Estar atento a essas questões é respeitar as singularidades desse aluno e garantir a ele as condições necessárias para seu desenvolvimento acadêmico e social, possibilitando independência na realização de suas tarefas, ampliação de sua mobilidade, comunicação e habilidades de seu aprendizado com autonomia e segurança.

É nesse contexto de complexidade que deve se situar a discussão sobre a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, levando em conta a sua subjetividade, tentando sempre compreender quais e como funcionam aspectos motores, cognitivos, linguísticos, afetivos, sociais em cada ser.

A tecnologia tem determinado grandes mudanças nesse processo, tanto na avaliação quanto na intervenção, buscando soluções cada vez mais compatíveis com o perfil e as necessidades de cada sujeito, garantindo-lhe o máximo de autonomia.

O sucesso no atendimento educacional ao aluno com deficiência física dependerá entre outros fatores da existência de um trabalho em equipe multidisciplinar, pela garantia de recursos e serviços que deem respostas às necessidades educacionais especiais desses alunos e de um corpo de professores com conhecimentos específicos e comprometidos com a qualidade do ensino de todos.

Referências

AMARAL, L. A. *Pensar a diferença/deficiência*. Brasília: Corde, 1994.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. *Aviso Circular nº 277/MEC/GM*, de 8 de maio de 1996. Dirigido aos Reitores das IES, com sugestões visando a facilitar o acesso dos portadores de deficiência ao 3º grau. Brasília, 1996.

BRASIL. Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm>. Acesso em: 23 fev. 2007.

BRASIL. *Portaria nº 1.679 de 2 de dezembro de 1999*. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/portarias/p1679.pdf>>. Acesso em: 23 fev. 2007.

BRASIL. *Portaria nº 3.824 de 07 de novembro de 2003*. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, nº 219, 11 nov. de 2003. Seção 1, p. 1.

BRASIL. *A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais*. Deficiência física. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

SCHIRMER, C. R. et al. *Formação continuada a distancia de professores para o atendimento educacional especializado: deficiência física*. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

BAARS, B.J. In the theatre of consciousness global workspace theory, A rigorous scientific theory of consciousness. *Journal of Consciousnes Studies*, v. 4: 292-309, 1997.

BEUKELMAN, D. R.; MIRENDA, P. *Augmentative and alternative communication management of severe communication disorders in children and adults*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes, 1992.

BEUKELMAN, D.; YORKSTON, K.; DOWDEN, P. *Communication augmentation: a case book of clinical management*. San Diego, CA, College Hill Press: 1985.

BLACKSTONE, S. Clinical news: visual scanning: training approaches. *Augmentative Communication News*, 3-4, 1989a.

CALDAS, A. C. *A herança de Franz Joseph Gall: o cérebro ao serviço do comportamento humano*. Amadora: Editora McGRAW-HILL, 1999.

DASCAL, M.; DROR I.E. O impacto das tecnologias cognitivas: uma abordagem pragmática. *Signo*. Santa Cruz do Sul, v. 34 n. 56, p. 2-9, jan./jun., 2009.

GLAT, Rosana. *A integração social dos portadores de deficiências: uma reflexão*. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1995.

HARRIS, D.; VANDERHAIDEN, G. Augmentative communication techniques. Em P. L Schiefelbusch (ed.). *Nonspeech language and communication: analysis and intervention*. Baltimore: University Park Press, 259-301, 1980.

ITANI, Alice. Vivendo o preconceito em sala de aula. In: AQUINO, J. G. (Org.). *Diferenças e preconceito*. São Paulo: Summus, 1998.

LIGHT, J. Toward a definition of communicative competence for individuals using augmentative and alternative communication systems. *Augmentative and Alternative Communication*, 6, 231-241, 1989.

MACEDO, E.C. et al. Avaliação Neuropsicológica e análise de movimentos oculares na esquizofrenia. In: Macedo, E.C.; Capovilla, F.C. (Eds.) *Temas em Neuropsicolingüística*. São Paulo: Tecmedd Editora, 2005.

MANZINI, E. J.; SIMÃO, L. M. Concepção do professor especializado sobre a criança deficiente física: mudanças em alunos em formação profissional. *Temas em Educação Especial*, São Carlos, p. 25-54, 1993.

MCDONALD, E. Early Identification and treatment of children at risk for speech development. Em P. L Schiefelbusch (Ed.). *Nonspeech language and communication: analysis and intervention*. Baltimore: University Park Press, 49-79, 1980.

MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de. *O processo de inclusão do aluno com paralisia cerebral na escola regular: a visão da comunidade e a organização escolar*. 2002. 190f. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2002.

MUÑOZ, Juan Luis Gil; BLASCO, Glória M. Gonzáles; SUAREZ, Maria J. Ruiz. Deficientes Motores II: Paralisia Cerebral. In: BAUTISTA, Rafael (Org.). *Necessidades educativas especiais*. 2. ed. Lisboa: Dinalivros, 1997. p. 293-315.

TELES, M. L. S. *Iniciação à sociologia*. Petrópolis: Vozes, 1993.

USP LEGAL. *Orientação aos docentes sobre alunos com deficiência*. Comissão Permanente para Assuntos Relativos às Pessoas Portadoras de Deficiências Vinculadas à Universidade de São Paulo, [s/d].

VANDERHEIDEN, G. Providing the child with a means to indicate. Em G. Vanderhaiden e K. Grilley (Eds.). *Nonvocal communication techniques and aids for the severely physically handicapped* (p. 20-76). Baltimore, University Park Press, 1976.

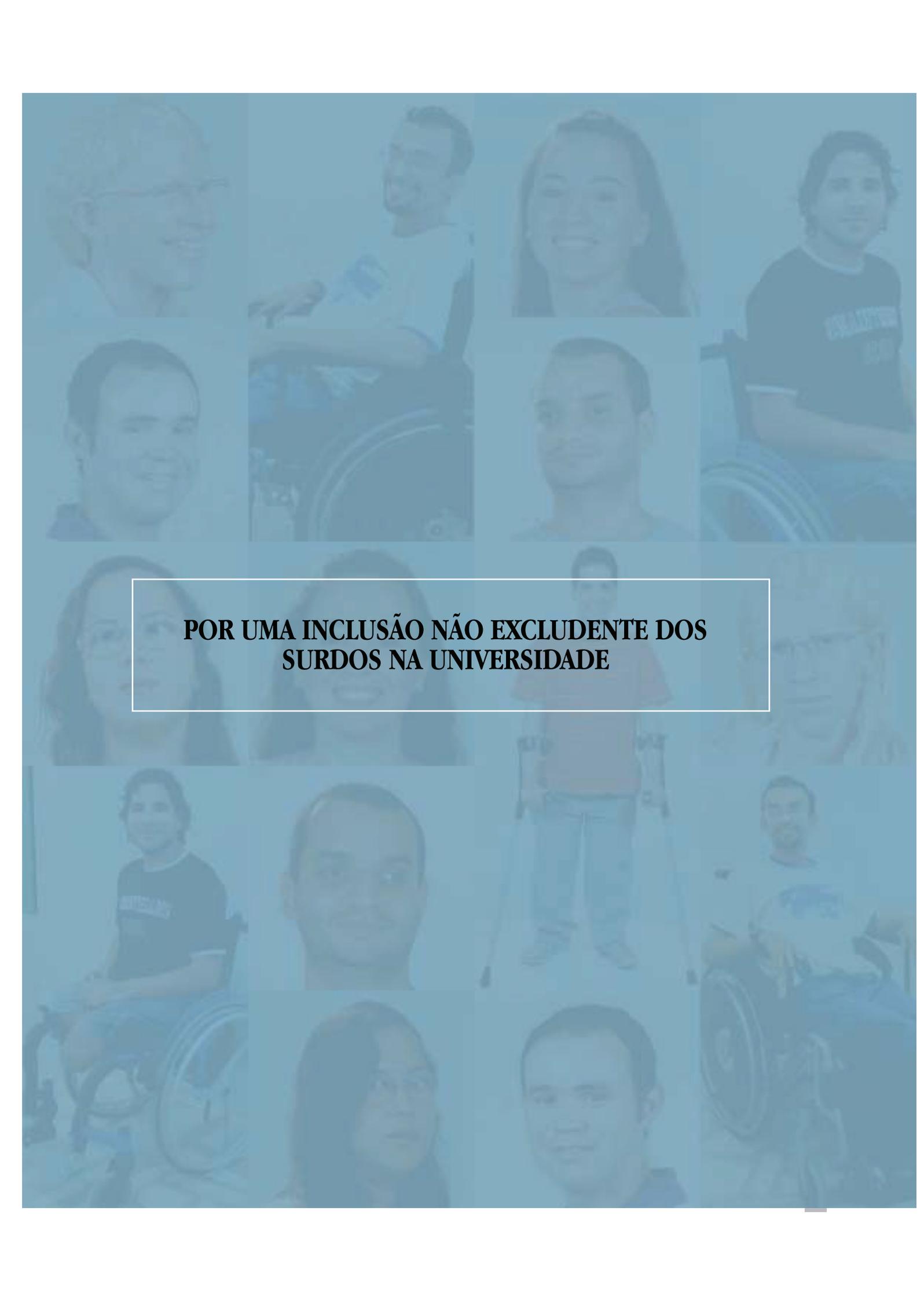
VANDERHEIDEN, G. Overview of the basic selection techniques for augmentative communication : present and future. Em L. Bernstein (Ed.). *The vocally impaired: clinical practice and research*. Philadelphia: Grune e Stratton, 5-39, 1988.

VANDERHEIDEN, G. e LLOYD, L. Communication systems and their components. In: Sara Blackstone; B. Bruskin (Eds.). *Augmentative communication: na introduction* (p. 49-161). Rockville: M. D, American Speech and Hearing Association, 1986.

WILBUR, R. Nonspeech symbol systems summary chapter. Em P. L Schiefelbusch (Ed.). *Nonspeech language and communication: analysis and intervention*. Baltimore: University Park Press: 1980. p. 81-89.

YOKOMIZO, J. E . et al. Movimentos sacádicos durante leitura de texto em crianças e universitários bons leitores. *O Mundo da Saúde, São Paulo*, 32 (2), 131-138, São Paulo, 2008.

WOLF, B. et al. *Instructor's Edition For Human Exceptionality*, third Edition. Boston: Allyn and Bacon, 1990.



**POR UMA INCLUSÃO NÃO EXCLUDENTE DOS
SURDOS NA UNIVERSIDADE**

POR UMA INCLUSÃO NÃO EXCLUDENTE DOS SURDOS NA UNIVERSIDADE

*José Edmilson Felipe da Silva
Maria Helena Cunha Malta*

Introdução

O Rio Grande do Norte, como observa Silva (2007), ex-subcoordenador de Educação Especial do Estado, iniciou o processo de transição dos alunos com necessidades educacionais especiais, matriculados nas classes especiais, exclusivas ou não, para as escolas e classes comuns mistas nos primeiros anos da década de 1990.

Conforme documento da Secretaria de Educação do Estado, os surdos foram inseridos em dois momentos distintos. Primeiramente aqueles que já haviam superado as séries iniciais do Ensino Fundamental, na época denominada de Primeiro Grau Menor, e, só posteriormente, aqueles que ainda estavam matriculados nestas séries, devido ao ingresso tardio na escola ou no caso de “evidentes dificuldades para acompanhar o processo pedagógico desenvolvido em classes regulares” (ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE, 1997).

Embora admitamos que essa atitude, por parte da Secretaria Estadual de Educação do RN, represente o marco inicial da ruptura com o paradigma anterior, ou seja, com a educação de pessoas com necessidades educacionais especiais em escolas e classes exclusivas, o que torna esse ato positivo com relação à educação das pessoas com deficiências; entretanto, isso não significou, em momento algum do processo, uma ruptura com o *oralismo* como filosofia educacional norteadora da política educacional pensada para os sujeitos surdos e nem com a ideia de surdo como deficiente auditivo.

Parece-nos que, naqueles anos, a medida adotada pela Secretaria Estadual de Educação, por meio da Subcoordenadoria de Educação Especial, acentuou ainda mais as práticas oralistas e normalistas, no que se refere às pessoas surdas, ao limitar o conceito de inclusão, unicamente, à presença física desses educandos em um ambiente pensado e organizado para alunos ouvintes. Tais práticas adotadas evidenciam que a *nova proposta* na educação dos sujeitos surdos continuava negando o espaço à língua de sinais brasileira como *língua de instrução*, como também o debate acerca da filosofia que sustenta essa proposta educacional (SOUZA, et al., 2010).

O *ineditismo*, ou *pioneirismo* do RN, como orgulhosamente defendem alguns personagens, não encontrou na Declaração de Salamanca (1994) apoio legal para o modelo de educação imposto aos surdos no contexto local – e nem poderia encontrar, pois a declaração só veio à existência anos depois do referido processo de transição ser iniciado – (SILVA, 2006). A famosa, e exaustivamente referida declaração, embora pouco lida e geralmente citada fora de contexto com relação à proposta educacional sugerida para os surdos, diferencia a educação destes da educação especial, com ênfase na oralidade, seja em escolas exclusivas ou mistas, e da educação de pessoas com deficiências de maneira geral. Lacerda (2000, p. 55) ao comentar a situação da inserção dos surdos em classes mistas no Brasil, lamenta:

[...] em muitas regiões brasileiras, a possibilidade de oferecer uma escola especial bilíngue voltada às necessidades especiais da pessoa surda é ainda um projeto. Muitas crianças surdas encontram-se inseridas no ensino regular sem que qualquer cuidado especial seja tomado em relação a ela. (LACERDA, 2000, p. 55).

Conforme comentamos, não havia (e ainda não há) espaço para a língua de sinais como *língua de instrução* no modelo de educação inclusiva – entenda-se classe mista – adotado no Estado do Rio Grande do Norte na década de 1990 (SILVA, 2000). Essa nem mesmo era reconhecida como língua pelo Governo Federal, o que só veio ocorrer no dia 24 de abril de 2002, durante a gestão do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso.

Uma década já se passou desde o comentário de Lacerda. Em 2005, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva, ainda em seu primeiro mandato, sancionou o Decreto de nº 5.626, regulamentando a língua de sinais brasileira e tornando-a obrigatória como disciplina no curso de fonoaudiologia, educação especial e nos cursos de formação de professores. O documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva,²³ de 2008, é, certamente, o que de mais recente temos das ações governamentais em nível nacional sobre a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais no sistema comum de ensino. Com relação à educação dos surdos, o que temos de mais recente é a regulamentação da profissão de Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais, pela Lei de nº 12.319, de 1º de setembro de 2010.

²³ Documento elaborado pelo grupo de trabalho nomeado pela portaria nº 555/2007, prorrogado pela portaria nº 948/2007, entregue ao Ministério da Educação em 07 de janeiro de 2008.

²⁴ No município de Natal a oficialização ocorreu em 2002, mas não a criação de cargos para o ensino e interpretação da Libras.

No Rio Grande do Norte, em 2009, tivemos a oficialização²⁴ da língua de sinais brasileira, pela então governadora Vilma de Farias, e a criação dos cargos de intérpretes e instrutores dessa língua, para atuação na Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN). Por sua vez, a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) participou, junto com a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), do Exame Nacional de Proficiência em Libras (PROLIBRAS) – iniciado em 2006. Hoje, esse exame está sendo aplicado pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), que funciona também como polo da licenciatura e do bacharelado Letras – Libras/Língua Portuguesa. No biênio 2010/2011, a UFRN realizou concurso para preenchimento de vagas para professor dessa língua, continuando e fortalecendo o trabalho que teve início há alguns anos.

É certo que vivemos um novo contexto na educação dos sujeitos surdos, seja pela inserção destes no Ensino Médio, e mesmo no Superior, seja pela legislação que parece antecipar uma tendência nacional: o bilinguismo bicultural. Mas que conhecimentos serão necessários para a práxis dessa nova proposta? E, que conhecimentos serão produzidos nesse ambiente educacional com a inserção dos alunos surdos, com vista à permanência desses no processo ensino-aprendizagem de forma positiva?

Qual é a visão da comunidade universitária para com a inserção do aluno surdo no Ensino Superior? Como vem se processando essa inserção? Quem são esses inseridos e que implicações trouxeram e ainda trarão para a dinâmica do ambiente acadêmico no que se refere ao currículo adotado pelas instituições?

Essas questões, norteadoras de pesquisas futuras, possibilitarão a descoberta de como ocorre ou poderá ocorrer a produção do conhecimento, no seio da universidade, necessário para a educação dos sujeitos surdos nela inclusos.

A inserção do aluno surdo no Ensino Médio de uma escola comum não é uma prática corriqueira mesmo nos grandes centros populacionais brasileiros. A inserção desses no Ensino Superior menos ainda. Entender como isso está ocorrendo na UFRN, na capital do Rio Grande do Norte e/ou no interior do estado, e o que está possibilitando ou dificultando esta inserção, poderá nortear ações futuras dos órgãos competentes, governamentais ou não, com o objetivo de tornar esse processo menos doloroso para os educandos, para toda a comunidade universitária e para o sistema educacional inclusivo como um todo.

Pesquisas sobre este fenômeno poderá, em um futuro próximo, fundamentar a política local e nacional de educação especial sob a perspectiva inclusiva bilíngue e/ou bilíngue bicultural quanto aos investimentos em recursos humanos para a capacitação dos educadores e dos demais profissionais que atenderão esses educandos.

Com esse texto, objetivamos levar os educadores a busca de conhecimentos mais profundos sobre as especificidades da comunidade surda. Inicialmente fizemos um levantamento bibliográfico e documental que nos permitiu entender as diretrizes da Política Nacional de Educação de Surdos do MEC, sob a perspectiva inclusiva, e seu desdobramento no contexto norte-rio-grandense. As recentes pesquisas sobre a inclusão de alunos surdos em escolas comuns, em classes mistas, no Brasil, não são nada animadoras. Alguns pesquisadores da área, nacionalmente renomados, apontam contradições na proposta inclusiva e parecem descrentes quanto a sua eficácia. Sousa (1998), Lacerda (2000), Skliar (2004), Quadros (2007), Dorziat (2009) são alguns desses pesquisadores. No Rio Grande do Norte, as pesquisas sobre o tema são escassas, principalmente na Pós-Graduação, pois são poucos os profissionais que se debruçam sobre o tema. Oliveira (2009) em seu livro *Formação Docente na Escola Inclusiva – Diálogo como Fio Tecedor* - resultado de suas pesquisas em escolas públicas da capital potiguar, parece convergir a um resultado semelhante ao apresentado pelos pesquisadores citados logo acima. Sobre a investigação realizada no ano de 2001, a autora comentou:

Conforme se evidenciou na análise das falas e nas ações dos professores investigados, a presença do aluno surdo em sala de aula regular gera, no professor, um grande conflito interno e uma sensação de incompetência profissional, revelada através dos sentimentos de rejeição, angústia, desprazer e, muitas vezes, de paralisção. Nesses casos, é freqüente a queixa do professor e a busca de apoio para sua ação pedagógica, no sentido de minimizar ou mesmo escapar desse sofrimento. (OLIVEIRA, 2009, p. 13-14).

Outra investigação em 2003, pela mesma pesquisadora, apontou algumas necessidades e reivindicações dos profissionais que atendiam alunos surdos matriculados em escolas comuns na cidade do Natal/RN. Entre as reivindicações pontuamos as seguintes: “cursos na área de educação de surdos, incluindo curso de língua de sinais”; “acesso ao material pedagógico, principalmente visual, para o desenvolvimento de atividades com os alunos surdos”; e “apoio pedagógico interno ou externo à escola” (OLIVEIRA, 2009, p. 14-15).

Após comentar essas necessidades e reivindicações dos educadores, ela apresenta o que acredita serem os reais motivos do fracasso na execução da proposta inclusiva para os alunos surdos nas instituições pesquisadas. O primeiro motivo seria a *crença*, por parte dos professores, de que o aluno surdo *não aprende* ou *aprende muito lentamente*. O segundo motivo seria a

situação conflituosa entre os profissionais que direta ou indiretamente atuam no processo inclusivo. Entre os vários motivos do conflito destacamos três, de acordo com Oliveira (2009, p. 16):

- 1) as queixas e acusações permanentes entre os professores das salas de apoio pedagógico especializado e os professores das salas regulares no sentido de que suas ações pedagógicas não se coadunavam para atender os alunos surdos;
- 2) as queixas dos alunos surdos para com seus professores, acusando-os de não se comunicarem em língua de sinais e se sentindo prejudicados na aprendizagem;
- 3) as queixas dos pais para com a escola, insatisfeitos com o atendimento educacional dado aos seus filhos, e para com os serviços de apoio, que não atendiam às suas expectativas.

Como esse estudo feito por Oliveira foi realizado em anos anteriores às conquistas legais da comunidade surda brasileira (anterior à Lei de Libras, ao Decreto que *regulamenta a Língua Brasileira de Sinais* e a *Lei do Intérprete de Língua de Sinais*, e não teve como foco o Ensino Superior, e nem mesmo o Ensino Médio, não é possível saber, com base nessa pesquisa, se o problema permanece ou não nesses níveis de ensino. E, caso permaneça, que solução está sendo posta em pauta ou em execução pela comunidade escolar e universitária? Responder a esse questionamento é extremamente importante, pois o fracasso ou o sucesso dos alunos surdos no Ensino Médio tem implicações diretas no acesso desses mesmos alunos à Educação Superior. E o fracasso na Educação Superior, por sua vez, implicações na inclusão social desses sujeitos.

As experiências mais comuns acerca da inserção de surdos no Ensino Superior se limitam à inclusão dos surdos no curso de pedagogia bilíngue do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) e/ou no curso Letras-Libras/Língua Portuguesa, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), portanto diferente da realidade que nos é comum. Estudos sobre a inserção dos surdos no Ensino Superior, em cursos diferentes desses, aos quais fizemos referência, também já é uma realidade.

Embora para muitos pesquisadores que desconhecem os Estudos Surdos, essas pesquisas se apresentem em números ainda insuficientes para uma mudança profunda na proposta inclusiva, alguns pesquisadores fazem uma apologia ao modelo inclusivo misto, em todos os níveis e situações, sem um fundamento científico sólido. São mais emotivos que racionais, pois se as pesquisas ainda

não são suficientes para a negação da proposta *inclusiva* imposta aos surdos brasileiros, não poderá, igualmente, ser suficiente para sua afirmação.

Percebemos que suas falas se aproximam perigosamente do senso comum, mas se o resultado da política inclusiva no Ensino Superior não for, em qualidade e quantidade, bem acima dos níveis que o antecedem – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio – terá igualmente fracassado.

Recorremos, neste trabalho, a um artigo de Santos e Oliveira (2011) que traz uma análise da experiência de inserção de três alunos surdos no curso de pedagogia da UERN. Antes de tudo evidenciamos que os autores manifestam claramente uma ruptura com o conceito clínico de surdez. Conforme a fala deles nós entendemos que as pessoas surdas não são *deficientes*, são estrangeiros, de uma cultura diferente da maioria; da cultura dominante; sua tradição é centrada no *olhar* e não no *ouvir*.

Essa diferença entre os sujeitos surdos e ouvintes não fazem dos surdos sujeitos iguais entre si em todos os aspectos – o mesmo pode ser dito dos ouvintes, evidentemente. Cada aluno tem uma experiência de vida singular que o constitui como sujeito singular. Isto fica claro na descrição dos discentes pesquisados. Ao ser referir aos universitários surdos assim os descreve Santos e Oliveira (2011, p. 124-125):

O aluno 1, o mais novo dos entrevistados, desde cedo foi incentivado a desenvolver a oralidade, participou de cursos voltados para a surdez, foi acompanhado por especialistas e alfabetizadores de outros estados, realizou viagens para conhecer realidades diferentes da dele e de outros surdos, estando sempre voltado para a cultura escolar. Ele frequentou escolas especiais, conforme determinava as leis da época de sua alfabetização. Segundo ele, por isso foi logo alfabetizado na língua portuguesa. É uma pessoa de fácil socialização, sorridente e sempre se ver cercado de amigos ouvintes. Porém conhece muito pouco de Libras. Sua comunicação é, principalmente, pela escrita e pela leitura de lábios e expressões corporais.

O aluno 2, apesar da aparência tímida, apresenta-se como autônomo, líder entre os surdos, consciente de sua situação na sociedade, desempenhando importante papel na luta pelos direitos de pessoas surdas ou com baixa audição. Logo no início da aplicação do questionário, ele se dispõe a expressar tudo que percebe

ainda incorreto na UERN, mostrando insatisfação com os professores (não com todos como faz questão de pontuar várias vezes) que não compreendem sua cultura, suas diferenças e não cuidam de seu aprendizado. Faz menção também aos alunos ouvintes que não procuram dialogar com ele. Mostra ainda que não valorizar muito a cultura escrita da língua portuguesa (tem muita dificuldade com a escrita e a leitura). Prefere comunicar-se em libras. Na UERN, vê-se um pouco isolado, fora das rodas, com poucos amigos. Para ele seus melhores amigos são surdos e estão fora da universidade.

O aluno 3, o mais velho do grupo, apresenta muita animação em participar da pesquisa. Domina plenamente a Libras. Consegue também ler e escrever na língua portuguesa, no entanto, como faz questão de mostrar, prefere o uso de sinais. Muito curioso, faz questão de perceber se as questões anotadas estão de acordo com o que quis responder. Confere, várias vezes, com a intérprete as respostas apontadas. Diz que aprendeu o que sabe na escola especial, mas acredita ser melhor a integração. Gosta de se comunicar e fazer amizade. Mesmo assim, acha muito difícil manter relações amigáveis com pessoas ouvintes. Como o aluno 2, ele também participa da associação dos surdos do município.

Esses relatos são ilustradores da diversidade de identidades surdas em circulação na sociedade, da singularidade de cada um que compõe o *povo surdo* brasileiro. Ignorar esse fato implicará no fracasso *do e no* processo ensino- aprendizagem dos discentes surdos, universitários ou não, inclusos nas escolas em classes inclusivas ou exclusivas.

A aprovação da Lei de Libras, nº 10.436, em 24 abril de 2002, a qual oficializou a Língua Brasileira de Sinais, como língua das comunidades surdas brasileiras, beneficiou o povo surdo com a abertura de portas para a afirmação de sua cultura e lutas por seus direitos. Paralelo a esse fato, o cenário da política de inclusão trouxe ao conhecimento da sociedade ouvinte a existência do povo surdo. As instituições de ensino, empresas e demais órgãos públicos sentem-se obrigados a se organizarem para receber os sujeitos surdos. Os surdos, por sua vez, exigem ocupar espaços que lhe garantam o direito do uso de sua língua como língua de instrução e ainda por ver reconhecida a representação de sua diferença cultural linguística e de identidade surda.

Apesar da propagação dos rumos da política chamada *inclusiva*, a sociedade ainda mantém a visão patológica a respeito da surdez, que vê os surdos como sujeitos incapazes, anormais, deficientes, doentes, devido ao processo de imposição cultural ouvintista, assumida pela cultura universal. Cultura que se impõe sobre os povos surdos, e que, nas lutas de relações de poderes, faz gerar os conflitos de representações e de identidades surdas.

Ao conceituarmos identidade cultural, é inevitável não atrelarmos a questão do sentimento de pertença à determinada cultura. No caso dos surdos e da cultura surda, a experiência visual os conduz a perceber o mundo de uma maneira diferente dos sujeitos ouvintes. A experiência visual, responsável pelo processo reflexivo de suas subjetividades, é o artefato cultural que determina o sujeito como pertencente ao povo surdo. “Quando as pessoas surdas se conscientizam de que pertencem a uma comunidade/cultura diferente, ou de diferentes, essa consciência as fortalece para oferecer resistência às imposições de outras comunidades/culturas dominantes.” (SÁ, 2006, p. 126).

Independentemente do grau linguístico e do local em que habita, a língua de sinais e a cultura são umas das referências do povo surdo, além da experiência visual. Ao analisarmos a experiência visual, tão peculiar ao povo surdo, percebemos que identidade e diferença são dois aspectos intrinsecamente relacionados. No encontro discursivo de surdos com outros surdos geram-se processos de construção e desconstrução, e os produtos da cultura surda, gerados pelas diversas formas de constituição de subjetividades e de constituição social.

Para Carlos Skliar (1998), quando as pessoas negam a existência da cultura surda supõem que essas não estejam abertas para outras referências culturais, e que, provavelmente, desconhecem os processos e produtos da cultura surda, baseando-se em um “universalismo” cultural. (SKLIAR, 1998, p. 28,29).

Segundo Wirgley (1999, p. 35):

Os universalismos, em todo discurso, são alimentados pela noção de que os seres humanos compartilham propriedades comuns. Esta busca de universalismos é acompanhada por atitudes de acomodação ou por estratégias usadas para neutralizar os desafios às definições hegemônicas. É aí que as culturas nativas dos surdos sugerem formas para falarmos de um ‘universalismo vivido’ ‘de experiência da surdez’.

Os surdos constituem grupos sociais, culturalmente diferentes, que compartilham aspectos e interesses comuns como, por exemplo, a luta pelos direitos da comunidade surda.

Como qualquer grupo humano, nas comunidades surdas acontecem fenômenos sociais, como mecanismos de exclusão e de inclusão dentro da própria comunidade, a existência de lideranças, e, conseqüentemente, as posições de subordinação. Além disso, nas comunidades surdas também acontecem tensões e conflitos, por isso que não há que se pensar ou idealizar um grupo hegemônico, de cultura e identidade unificadoras.

No processo dialético, a linguagem gera a possibilidade de constituição identitária do sujeito com o outro, ou seja, “toda identidade é construída com o outro e a partir do outro” (SÁ, 2006, p. 125). Portanto, todas as comunidades geram culturas que são vividas por aqueles que as constituem, no espaço de linguagem. Embora as comunidades, na qualidade grupos sociais, compartilhem de aspectos comuns voltados para interesses coletivos, sociais, e da mesma cultura, nenhuma comunidade apresentar-se-á em uniformidade. Há significativos traços de diferenças que não se podem apagar dentro das comunidades: de educação, raça, crenças, etnias, gêneros etc. Essas diferenças podem ser consideradas elementos constitutivos da tessitura de história dos sujeitos de forma singular. Assim, seja nas comunidades surdas, seja em quaisquer outras, ocorrem fenômenos sociais, disputa de poderes, conflitos e ressignificações, além dos processos e dos produtos gerados pelas próprias culturas.

Quanto aos fenômenos sociais observados nas outras comunidades, SÁ afirma que, esses também são comuns nas comunidades surdas:

A existência de círculos de liderança pequenos, e desejadamente imutáveis, mantendo membros em posições de subordinação. A noção de ‘surdos legítimos’, ou ‘politicamente corretos’ pode reforçar essas ocorrências. Não é saudável eleger uma identidade, cultura ou perspectiva surda (ou surda) unificadora, pois os surdos também se enquadram nas categorias de raça, gênero, classe, nacionalidade, condição física, e com outras fontes de ‘diferença’. (SÁ, 2006, p.117).

Nas comunidades surdas também podem ocorrer exclusões, como no caso de surdos que, prejudicados pela educação oralista, sem sucesso no processo de reabilitação, acabam buscando aquisição da Língua de Sinais tardiamente. Acontece que, ao ingressarem nas comunidades surdas, são percebidos, de acordo com SÁ (2006, p. 117) “como uma pessoa que ouve”, parecidos com aprendizes de segunda língua, utilizando-se do “bimodalismo” geralmente usado pelos ouvintes; SÁ observa, ainda, que esses surdos, ao ingressarem nas comunidades surdas, são novamente

estigmatizados, “suas poucas habilidades no uso da língua denunciam que não são “nativos”, então sua legitimidade, enquanto membros da comunidade social dos surdos, acaba ficando comprometida” (2006 p. 117).

Vale ressaltar que os autores surdos norte-americanos, Padden e Rumpries (2002), costumam estabelecer uma diferença entre cultura e comunidade. Eles observam que na comunidade surda também podem haver sujeitos surdos e ouvintes (membros de família dos surdos, intérpretes, professores, amigos etc.) que se reúnem numa determinada localização, usam a mesma língua de sinais, compartilham metas e interesses comuns, formando assim a comunidade surda.

Ainda para esses autores,

Uma cultura é um conjunto de comportamentos aprendidos de um grupo de pessoas que possuem sua própria língua, valores regras de comportamento e tradições; uma comunidade é um sistema social geral no qual um grupo de pessoas que vivem juntas, compartilham metas comuns e partilham certas responsabilidades uma com as outras. (PADDEN; RUMPRIES, 2002, p. 5).

Ao passo que, Karin Strobel (2008), autora surda brasileira, enfatiza que o *povo surdo* se constitui por sujeitos surdos que constroem sua formação de mundo através do artefato cultural visual:

Quando pronunciamos ‘povo surdo’, estamos nos referindo aos sujeitos surdos que não habitam no mesmo local, mas que estão ligados por uma origem, por um código ético de formação visual independente do grau de formação linguística, tais como a língua de sinais, a cultura surda, e quaisquer outros laços. (2008, p. 31).

Compreendemos, então, que o *povo surdo* se constitui de sujeitos surdos das áreas urbanas, rurais, os surdos negros, surdos índios, surdos sinalizados, surdos oralizados, implantados (coclear) etc., pois a construção de conhecimento e de formação se processa pelo artefato cultural visual. Esse fator os unifica e os diferencia dos povos ouvintes, mas o *povo surdo* transmite naturalmente comportamentos de forma coletiva e cultural que cooperam com a formação de suas identidades.

Quanto mais os sujeitos surdos se encontram e discursam com outros surdos, membros das comunidades surdas, há maior firmamento em seus discursos e fortalecimento de suas identidades. Por isso mesmo que:

Pensar na educação do ‘povo surdo’, com garantia ao direito de inserção e ao território de formação acadêmica, solicita uma abordagem que venha cooperar com a necessidade de mudanças nos projetos pedagógicos direcionados à educação de surdos, percebendo a escola e a universidade como territórios férteis para a valorização da cultura surda e suas produções literária, artísticas e culturais, assim como para a construção de significações e ressignificações que influenciem na constituição identitária do ser Surdo e no firmamento de seus discursos, configurando os poderes e saberes no modelo centrado na visão epistemológica e sociolinguístico-cultural, e não mais na tentativa de ‘normalidade’ por meio do modelo ‘ouvintista’, produzido e imposto pela sociedade em geral. (MALTA, 2011, p. 11).

Vale ainda ressaltar que os sujeitos surdos são como estrangeiros em sua própria pátria, e ainda seu modo de agir, pensar o mundo são percebidos pelos ouvintes como uma cultura estrangeira, diferente. Na verdade, se essa é a imagem que os ouvintes possam ter dos sujeitos surdos, como sendo sujeitos que vivem cotidianamente relações discursivas e interculturais, avançamos muito na questão do estímulo para que se conheçam ainda mais as peculiaridades dos universos dos sujeitos surdos e da cultura surda, para a valorização de suas produções culturais e da imagem social do *povo surdo*.

Conclusão

O modelo de educação pensada para os sujeitos surdos – desde os primeiros anos da década de 1990, quando se registra o marco inicial da educação inclusiva no Rio Grande do Norte – parece reforçar as práticas oralistas, normalizadoras, que priorizam a língua oral como língua de instrução e a cultura ouvintista como dominante e de imposição aos surdos, à medida que os inclui em um único espaço físico, estruturado e adequado para atender à maioria do alunado composta por sujeitos ouvintes.

Apesar de os rumos da educação inclusiva no Estado do Rio Grande do Norte já ter percorrido duas décadas, de propagação e discussões, principalmente atreladas à questão da educação de surdos, a sociedade ainda mantém a visão patológica a respeito da surdez, devido ao processo de imposição cultural ouvintista e pelos universalismos que demarcam discursos opostos à ideia da existência de uma *cultura surda*, discursos esses, baseados na concepção de cultura universal, monolítica, com definições hegemônicas.

O *povo surdo*, então, forma uma minoria diferente, com características comunitárias, linguísticas, cognitivas e culturais específicas, mas que sofre a imposição e influência da cultura ouvinte. Logo, torna-se natural encontrarmos na cultura surda um cenário de lutas de poderes e significados, gerando conflitos de representações e de identidades surdas diversas.

A verdadeira ruptura que se espera não se restringirá ao momento histórico em que se resolver separar educação especial da educação de surdos, a ruptura que se deseja está no rompimento definitivo das correntes da colonização sobre os diferentes, representadas pela imposição da cultura ouvintista e pelas práticas oralistas que permanecem nas escolas inclusivas, povoando o cotidiano dos surdos.

Pensar e promover a inclusão social com vista à inserção dos surdos nas universidades e sua permanência no Ensino Superior é um discurso politicamente correto, porém ao se tratar de processo educacional, parâmetros, diretrizes e estratégias devem ser pautados no reconhecimento e na valorização da diferença. Para que a política inclusiva no Ensino Superior possa superar o fracasso da educação direcionada aos surdos nos níveis anteriores, importantes aspectos devem ser considerados no tocante à construção de um projeto político educacional, tais como:

- o rompimento com a filosofia educacional de visão patológica sobre a surdez;
- a viabilização de um ambiente intercultural e linguístico bilíngue (Português e Libras) para a produção do conhecimento, no seio da universidade;
- a presença de professores surdos nas salas de aulas;
- a contribuição de profissionais surdos na construção dos projetos pedagógicos;
- a elaboração de currículo pensado a partir das especificidades dos sujeitos e da cultura surda;
- definição de parâmetros para a educação de surdos a partir das suas próprias vozes, experiência visual e participação político-pedagógica;
- o reconhecimento da diversidade de identidades surdas em circulação na sociedade e a singularidade de cada um que constitui a cultura surda e o processo de produção do *povo surdo* brasileiro;

- ignorar esse fato implicará no fracasso *do e no* processo ensino- aprendizagem dos discentes surdos, universitários ou não, inclusos nas escolas com classes inclusivas ou exclusivas.

Se ignorarmos esses importantes aspectos supracitados, o processo de ensino-aprendizagem dos discentes surdos, referente a qualquer nível de ensino, estará fadado ao fracasso. Portanto, esses aspectos aqui pontuados devem fundamentar tanto a política educacional de educação especial sob a perspectiva de ensino inclusivo bilíngue e/ou bilíngue bicultural na educação infantil, no Ensino Fundamental e Médio, como também na política de educação universitária, tendo como prioridade alavancar investimentos em recursos humanos, em contratação de profissionais da área e de cursos de capacitação que ofereçam aos educadores conhecimentos mais profundos sobre as especificidades da comunidade surda e da singularidade de cada um que compõe o *povo surdo* brasileiro, para que o território acadêmico seja de fato um espaço viabilizador de formação e de produção cultural e científica.

Referências

BRASIL. *Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Dispõe sobre a Língua de Sinais Brasileira (Libras), e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Presidência da República.

Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil/_Ato2004-2006/2005/decreto/D5626.htm>.

DORZIAT, A. *O outro da educação: pensando a surdez com base nos temas identidade/diferença, currículo e inclusão*. Petrópolis: Vozes, 2009. (Coleção Educação Inclusiva).

RIO GRANDE DO NORTE (Governo). *Fundamentos da educação escolar para alunos surdos*. Governo do Estado do Rio Grande do Norte. Secretaria de Educação, da Cultura e dos Desportos. Natal: SECD, 1997.

Lei nº 10.436, DE 24 DE ABRIL DE 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e dá outras providências.

LEI nº 9.249, DE 15 DE JULHO DE 2009. Dispõe sobre a oficialização da Língua Brasileira de Sinais no Estado do Rio Grande do Norte e dá outras providências.

LEI nº 12.319, DE 1 DE SETEMBRO DE 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

LACERDA, C. B. F. O intérprete de língua de sinais no contexto de uma sala de aula de alunos ouvintes: problematizando a questão. In: LACERDA, C. B. F.; GÓIS, M. C. R. *Surdez: processos educativos e subjetividade*. São Paulo: Lovise, 2000. p. 51-84.

MALTA, M. H. C. Poesia Surda: Mecanismo de apoio às práticas sociointerativas no ensino de línguas. In: I SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE HISTÓRIA E IDENTIDADE CULTURAL DOS POVOS SURDOS. Natal, FATERN, 2011.

QUADROS, R. M. Inclusão de surdos: pela peça que encaixa nesse quebra-cabeça. In: *Ensaio pedagógicos*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007, p. 105-108.

SÁ, N, R. L. de. *Cultura, poder e educação de surdos*. São Paulo: Paulinas, 2006. (Coleção pedagogia e educação)

SANTOS, J. M. C. T.; OLIVEIRA, S. K. V. de. Acesso e permanência de alunos surdos no Ensino Superior: diálogos entre a educação popular e a cultura surda. In: ANDRADE, F. A. de; SANTOS, J. M. C. T. (Org.). *Formação de professores e pesquisa em educação: teorias metodológicas, práticas e experiências docentes*. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

SKLIAR, C. *Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial*. 4. ed., Porto Alegre: Mediação, 2004.

SOUZA, A. C. S.; SILVA, J. E. F. da; MALTA, M. H.; SILVA, A. L.; SOUZA, S. P. S. A língua de sinais brasileira e a educação dos surdos no contexto norte-rio-grandense: algumas reflexões. In: IV SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO E INCLUSÃO SOCIAL DE PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS. 2010, Natal. *Anais...* Natal: UFRN. 2010.

SOUZA, R. M. de. *Que palavra que te falta?* Linguística e educação: considerações epistemológicas a partir da surdez. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SILVA, J. M. Trajetória da educação especial no RN – Da integração à inclusão. In: *Ensaio pedagógicos*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial, 2007, p. 149-156.

SILVA, J. E. F. da. *Fundamentos para a educação dos Surdos: doze anos depois uma análise dos documentos e do referencial teórico que norteou a “inclusão” dos surdos no Rio Grande do Norte*. In: III SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO E INCLUSÃO SOCIAL DE PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS. 2006, Natal. *Anais...* Natal: UFRN. 2006.

SILVA, L. M. de Castro. *Educação de Surdos: evolução histórica no Rio Grande do Norte*. 2000. Monografia. (Licenciatura em Pedagogia). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2000.

STROBEL, Karin. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. Florianópolis. Editora UFSC. 2008.

WRIGLEY, Owen. *The politics of deafness*. Washington, Gallaudet University Press, 1996.



**ACESSIBILIDADE À INFORMAÇÃO E APRENDIZAGEM
DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA NO
ENSINO SUPERIOR**

ACESSIBILIDADE À INFORMAÇÃO E APRENDIZAGEM DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA NO ENSINO SUPERIOR

*Joseli Soares Brazorotto
Maria Raquel Basílio Speri*

A sala de aula nem sempre é um ambiente de aprendizagem para todos os alunos. Várias são as condições e as habilidades requeridas para que o processo de ensino-aprendizagem realmente seja eficaz e para que professores e alunos cumpram com sua tarefa diária na busca pelo saber.

Em uma análise da cena, na maioria das salas de aulas das universidades, os docentes e discentes, geralmente, deparam-se com ambientes nem sempre favoráveis à aprendizagem e que, combinados a outros fatores como as necessidades individuais de aprendizagem de cada aluno, as atitudes de estudantes e de professores no momento da aula, bem como fatores relacionados ao próprio ambiente (iluminação, ruído, distratores, presença ou ausência de equipamentos auxiliares ao acesso à informação e aprendizagem), podem maximizar a aprendizagem ou potencializar problemas nesse processo.

O ingresso na universidade representa para o estudante, além de uma conquista, muitos desafios em um mundo desconhecido. Considerando as pessoas com deficiência auditiva, em muitos casos, a entrada na universidade é um passo ainda maior. Pode significar, para grande parte desses universitários, a primeira vez em que eles terão de responder por si mesmos (LANG, 2002).

Assim, além de vencer as barreiras para ter acesso ao conteúdo, compreender as regras de funcionamento da vida acadêmica também pode ser um grande desafio. Lang (2002) destaca que o aluno deve se sentir parte da universidade e que o primeiro ano na instituição tem um papel fundamental para o estudante com deficiência auditiva. Sentimentos como isolamento e solidão podem estar mais presentes nesse momento. O autor infere, ainda, que o desenvolvimento de habilidades sociais, o estabelecimento de uma identidade e a aquisição de independência e interdependência são fundamentais para o sucesso acadêmico desses universitários.

É importante lembrar que cada estudante terá em sua bagagem, ao ingressar na universidade, uma história singular de experiências familiares, sociais e acadêmicas e, no caso das pessoas com deficiência auditiva, múltiplas características podem ter influenciado positiva e/ou negativamente as vivências desse indivíduo até o momento de sua entrada no Ensino Superior.

O escopo desta escritura será tratar sobre o tema da acessibilidade à informação e aprendizagem de pessoas com deficiência auditiva que ingressaram nas universidades. Para tal, os assuntos abordados serão:

- definição sobre a audição, a deficiência auditiva e compreensão sobre a heterogeneidade da população de pessoas com deficiência auditiva;
- condições de acessibilidade, geralmente, encontradas pelas pessoas com deficiência auditiva na universidade, e equipamentos auxiliares à audição de uso pessoal e coletivo que podem ser utilizados para melhorar o acesso à informação;
- fatores que interferem na comunicação e participação de alunos com deficiência auditiva;
- apresentação de estudos realizados com estudantes universitários com deficiência auditiva, no mundo, e seus destaques sobre os facilitadores à inclusão: fatores atitudinais, ambientais, de comunicação e pedagógicos que podem ser empregados para maximizar a aprendizagem, ao considerarmos as pessoas com deficiência auditiva.

Compreendendo a deficiência auditiva

*Ao falar de deficiência auditiva não estamos falando sobre as orelhas, mas sobre o cérebro.
Cole; Flexer (2007)*

A audição é o sentido humano com maior impacto em nossa relação com o ambiente em que vivemos, em especial, na comunicação com as pessoas. É essencial ao desenvolvimento da linguagem oral, que se estabelece nos primeiros anos de vida.

É senso comum que o maior impacto da deficiência auditiva está, justamente, no processo de comunicação, entretanto, é importante destacar que as consequências da deficiência auditiva não estão limitadas à perda auditiva, à dificuldade em escutar, mas incluem a limitação e restrição de participação em atividades, em menor ou maior grau, dependendo de múltiplos fatores (IÓRIO, 2011).

Para a compreensão das consequências da deficiência auditiva na vida de uma pessoa é importante conhecermos seu histórico. Bevilacqua, Moret e Costa destacam:

Nos lares onde os pais apresentam audição dentro dos padrões de normalidade, o nascimento de uma criança com algum grau de deficiência auditiva gera angústia e preocupação, uma vez que a deficiência auditiva pode ser responsável por atraso ou impedimento na aquisição da linguagem falada. Isto pode ter efeitos drásticos e sequenciais na vida social e educacional da criança. Nos lares onde os pais apresentam deficiência auditiva e não se comunicam por meio da linguagem falada, o nascimento de uma criança com deficiência auditiva pode não causar o mesmo impacto, pois a opção educacional na modalidade gestual é potencialmente considerada. No entanto, em ambos os lares mencionados, a intervenção e o tratamento são plausíveis para que a criança possa usufruir o direito de ouvir [...]. As decisões pertinentes à intervenção e ao tratamento são dos pais, compartilhadas com os profissionais. (BEVILACQUA; MORET; COSTA, 2011, p. 407).

É importante enfatizar que o avanço da tecnologia tem possibilitado às pessoas com deficiência auditiva escutar com qualidade, e quanto mais precocemente for realizada a escolha pela opção de intervenção, mais positivos serão os resultados obtidos. Mesmo nos casos em que a opção de desenvolvimento da linguagem é pela língua de sinais – Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) – é importante que um trabalho de aquisição e desenvolvimento dessa língua também aconteça o quanto antes, especialmente nos casos em que a família não é proficiente em língua de sinais, visto que a construção da linguagem é fator primordial para o desenvolvimento da aprendizagem.

Neste estudo será utilizada a expressão *peças com deficiência auditiva*, referenciando desde as pessoas com perdas auditivas leves até aquelas com um maior grau de comprometimento, no caso, perdas severas e profundas de audição, que podem ser nomeadas na literatura como pessoas surdas. Não será feita aqui essa distinção, pois, atualmente, mesmo pessoas com grau profundo de comprometimento de audição podem escutar por meio de recursos auxiliares à audição como o Implante Coclear (IC), embora seja considerada e respeitada a definição surdez para falar de pessoas com deficiência auditiva que se comunicam por meio da língua de sinais.

A preocupação da universidade com a acessibilidade à informação deve ocorrer tanto para os alunos com deficiência auditiva que são usuários de língua de sinais como para aqueles

que se comunicam por meio da fala, mesmo para alunos que apresentem perdas leves de audição.

Destaca-se que em inúmeras situações é possível que a presença da deficiência auditiva não seja claramente vista, dado que essa é uma *deficiência invisível* em princípio, ou seja, não é possível identificar, *a priori*, se uma pessoa apresenta deficiência auditiva, a menos que o indivíduo utilize um equipamento auxiliar à audição (Aparelho de Amplificação Sonora Individual (AASI), Implante Coclear (IC), Sistema de Frequência Modulada (Sistema FM) ou ainda se usa a língua de sinais para se comunicar.

É errôneo imaginar que apenas as pessoas com deficiência auditiva de grau severo ou profundo apresentam dificuldades para escutar e compreender mensagens, visto que perceber a fala por meio da audição é um processo extremamente complexo, especialmente, em ambientes não favoráveis à comunicação, como por exemplo, as salas de aula, e mesmo pessoas com deficiência auditiva de grau leve podem ter seu processo de aprendizagem comprometido.

Dessa forma, é importante que o papel da audição, bem como das possíveis consequências da deficiência auditiva para a comunicação e para a aprendizagem sejam compreendidos, em especial, pelos docentes e colegas de estudantes com deficiência auditiva.

Quando escutamos, nosso sistema auditivo tem a tarefa de analisar a *cena auditiva*, uma habilidade complexa e dinâmica que envolve atentar para o estímulo ou som-alvo, detectá-lo, discriminá-lo entre outros sons, separá-lo do ruído de fundo, reconhecê-lo como familiar e compreendê-lo. Todo esse processo envolve um complexo sistema extremamente sofisticado (MAY; NIPARKO, 2009).

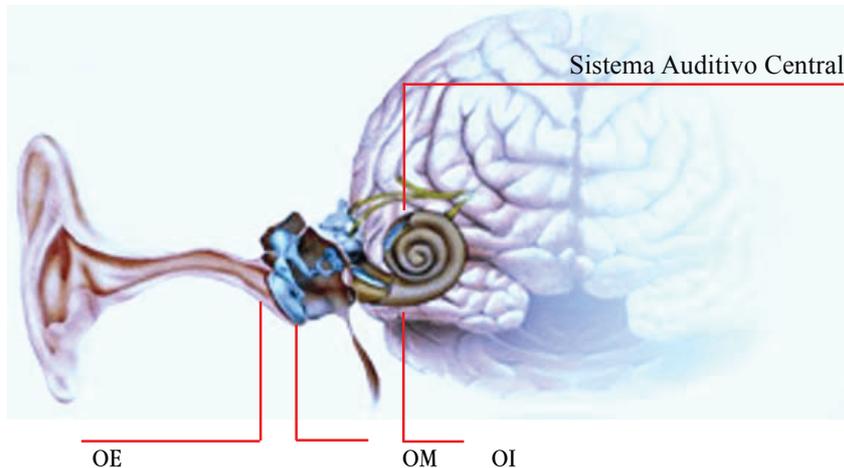
Qualquer distúrbio, no processo de audição normal, seja qual for a sua causa, tipo ou severidade é definido como deficiência auditiva (BEVILACQUA; C. FILHO; FREITAS, 1998), sendo essa a deficiência física mais prevalente no mundo, acometendo, em diferentes graus de comprometimento, cerca de 16,7% da população brasileira, sendo que o Nordeste é a região que concentra a maior proporção de pessoas com deficiência.²⁵

Várias são as causas da deficiência auditiva e essas podem ser pré-natais (ocorrem antes do nascimento), perinatais (no momento do nascimento), ou pós-natais (após o nascimento, em qualquer período da vida).

Basicamente, classifica-se a deficiência auditiva de duas maneiras: quanto à localização da alteração no sistema auditivo e quanto ao grau dessa alteração (Figura 1).

²⁵ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2000.

Figura 1 – Representação esquemática do Sistema Auditivo



OE – orelha externa;
 OM – orelha média;
 OI – orelha interna.

Fonte: CD-Room Understanding the Hearing-Oticon. [s/d].

Conforme apresentado na Figura 1, o sistema auditivo é dividido em duas partes, a periférica (compõe-se de ouvido externo, médio e interno); e a central (formada pelas vias do tronco cerebral e centros auditivos do cérebro).

Assim, classificam-se as deficiências auditivas de acordo com a localização da alteração:

- *deficiência auditiva condutiva*: a alteração encontra-se no orelha externa e/ou orelha média, podendo ser reversível ou parcialmente reversível, após determinado tipo de tratamento medicamentoso ou cirúrgico. Um exemplo de fator causador de perda auditiva condutiva, são as infecções de orelha recorrentes;

- *deficiência auditiva sensorineural*: alteração localizada na orelha interna, de caráter irreversível; exemplos de fatores causadores de perda auditiva neurossensorial são: meningite, fatores genéticos, exposição à medicação ototóxica,²⁶ fatores relacionados à prematuridade, rubéola ou toxoplasmose materna, exposição a alto nível de pressão sonora (ruído), envelhecimento, entre outros;

²⁶ Ototóxica – Substância assim chamada pela característica potencial de causar lesões no sistema auditivo.

- *deficiência auditiva mista*: alteração localizada na orelha externa e/ou média e também na orelha interna que pode ocorrer, por exemplo, devido a fatores genéticos (como malformação dos ossículos da orelha média ou na cóclea), infecções crônicas de orelha, otosclerose (enrijecimento e/ou fixação do sistema dos ossículos da orelha média);

- *deficiência auditiva central*: a alteração pode se localizar a partir do tronco cerebral até as regiões subcorticais e córtex cerebral.

A deficiência auditiva²⁷ é medida por meio da mudança do limiar em decibel (dB). O limiar é o som mais fraco que o indivíduo é capaz de escutar.

Os níveis de limiares utilizados para caracterizar os graus de severidade da deficiência auditiva podem ter algumas variações entre os diferentes autores. Segundo os critérios de Northern e Downs (1984):

- audição normal – limiares entre 0 a 15 dB nível de audição
- o perda auditiva discreta ou mínima – limiares entre 16 e 25 dB
- § perda auditiva leve – limiares entre 26 a 40 dB nível de audição
- v perda auditiva moderada – limiares entre 41 e 65 dB
- ⊕ perda auditiva severa – limiares entre 66 e 95 dB
- ∅ perda auditiva profunda – limiares acima de 96 dB

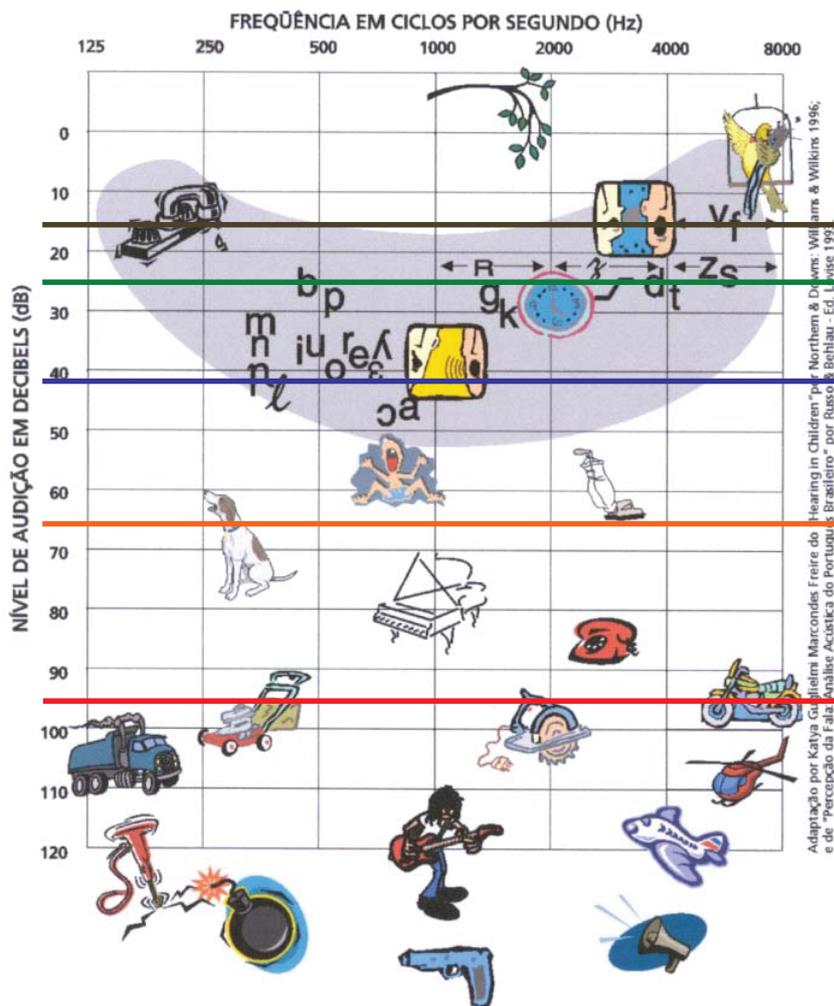
A principal consequência de uma deficiência auditiva reside em sua repercussão no desenvolvimento da linguagem e fala, o que poderá interferir diretamente em todo o processo de aprendizagem e no desenvolvimento integral (BRASIL, 2008a).

Para cada tipo, grau e características da deficiência auditiva, existem opções educacionais apropriadas, que devem contar com a avaliação e a intervenção de equipes interdisciplinares.

Observa-se, na Figura 2, que todos os graus de perda auditiva acarretam algum prejuízo na percepção dos sons da fala. A área sombreada representa a área que contém a maioria dos elementos da linguagem falada e os traços coloridos referem-se aos graus de perda auditiva, conforme classificação de Northern e Downs (1984).

²⁷ Pela Política Nacional da Saúde da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2008) a deficiência auditiva é caracterizada por perdas auditivas acima de 41 dB (perdas moderadas), embora a literatura científica considere que mesmo perdas mínimas possam ter consequências importantes para a aprendizagem, conforme citado no presente estudo.

Figura 2 – Representação do espectro de sons de fala plotados em um audiograma padrão



Fonte: arquivo da autora desta pesquisa.

Escutar em condições adversas, como por exemplo: com ruído de fundo, sem possibilidade de saber sobre o que está sendo conversado, sem a possibilidade de visualizar o rosto do falante, entre outras barreiras comunicativas, é um grande desafio às pessoas com deficiência auditiva, mesmo com o uso de equipamentos eletrônicos auxiliares à audição, como aparelhos de amplificação sonora individual (AASIs) e/ou Implantes Cocleares (IC) geralmente empregados na reabilitação de pessoas com deficiência auditiva.

Para conhecimento, serão, sucintamente, apresentados os principais equipamentos auxiliares à audição que podem ser utilizados por alunos com deficiência auditiva.

Aparelho de Amplificação Sonora Individual

O Aparelho de Amplificação Sonora Individual (AASI) é um sistema que capta o som do meio ambiente, aumenta sua intensidade e processa o sinal sonoro e o fornece, amplificado, ao usuário. Pode ser adaptado em variados graus de perdas auditivas. (Figura 3).

Figura 3 – (A) Esquema AASI retroauricular. Posicionamento do molde no conduto auditivo e aparelho atrás da orelha. (B) Exemplos de AASI retroauricular; (C) intraauricular



Fontes: imagens disponíveis em sites.²⁸

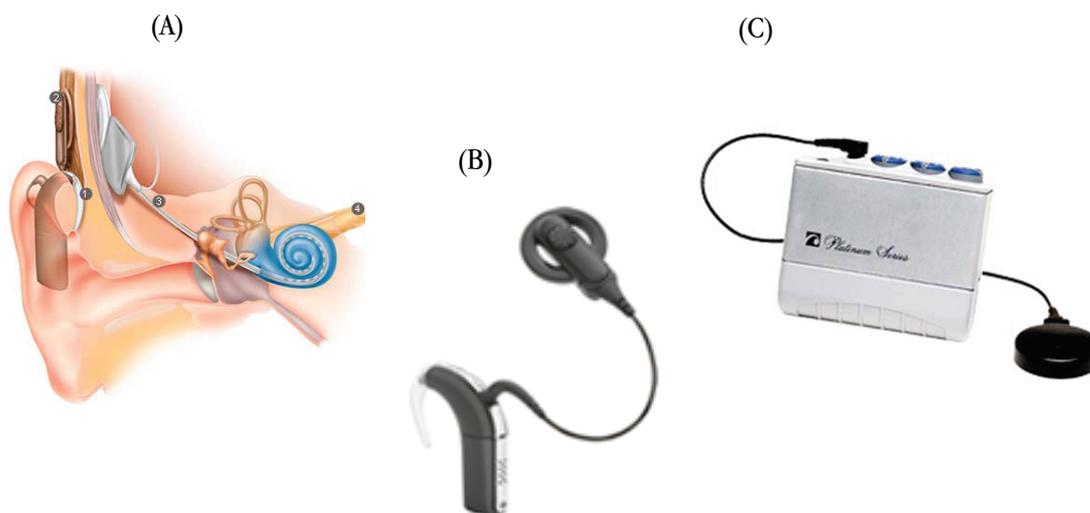
Implante Coclear

O Implante Coclear (IC) é uma prótese computadorizada, cirurgicamente implantada, que imita parcialmente a função das células ciliadas da orelha interna, possibilitando ao indivíduo a sensação de audição. É indicado, após avaliação de equipe interdisciplinar, em casos de perdas severas e profundas.

Cabe ressaltar que outros equipamentos auxiliares à audição (ex: dispositivos implantáveis) podem ser utilizados e que existem diferentes modelos/fabricantes (Figura 4) desses dispositivos, com inúmeras possibilidades de indicação na habilitação e reabilitação auditiva.

²⁸<<http://www.cochlear.com>>; e <<http://www.starkey.com>>.

Figura 4 – (A) Esquema IC. Posicionamento dos componentes interno e externo (B) IC retroauricular e com (C) processador de fala modelo caixa



Fontes: arquivo pessoal e sites.²⁹

Sistema de Frequência Modulada

Voltemos à análise da *cena auditiva*: ao pensarmos em um ambiente de sala de aula na universidade, geralmente, deparamo-nos com salas amplas, que geram reverberação (eco), sem tratamento acústico ou construções apropriadas para espaços educacionais, sem recursos auxiliares de acessibilidade à informação.

Assim como as salas de aula, a maioria dos ambientes que frequentamos oferecem uma série de interferências, estímulos, reflexos, gerando uma acústica desfavorável, principalmente, para a pessoa com deficiência auditiva que faz uso de AASIs ou ICs. Esses estímulos, associados à variação em termos de distância e intensidade resultam em prejuízo à relação sinal (estímulo sonoro que se deseja escutar)/ruído (estímulo sonoro que interfere na escuta do sinal. Exemplos: ruído de tráfego, música, ventiladores, computador, fala de colegas na sala, etc.), em consonância com Caggiano Júnior (2005).

Em geral, a literatura destaca que a relação sinal/ruído ideal para indivíduos ouvintes é de aproximadamente 6 dB pró-sinal, enquanto que para pessoas com deficiência auditiva o ideal é uma relação pró-sinal de 20 dB, segundo Almeida, Bonaldi e Barros (2003).

²⁹ <www.cochlear.com>; e <www.advancedbionics.com>.

Ao considerarmos pessoas com a audição normal, a tarefa de escutar em condições adversas (ruído, distância e reverberação), ao mesmo tempo em que está aprendendo algo, pode ser realizada com pouco esforço, mas pode gerar a sensação de cansaço e falta de atenção. Quando existe qualquer impedimento, mesmo que leve, na audição, esta tarefa pode ser carregada de extremo cansaço e de lacunas na compreensão, que podem gerar o afastamento do conteúdo e fracasso na aprendizagem.

Ressalta-se que pessoas com deficiência auditiva não são as únicas que podem ser afetadas pela presença de ruído e pela acústica ambiental ruim nos ambientes de comunicação. Indivíduos com histórico de perdas auditivas condutivas, pessoas com problemas de articulação, de linguagem, distúrbios de aprendizagem, falantes não nativos da língua, pessoas com perdas mínimas de audição, perdas unilaterais, indivíduos com déficit de atenção, problemas de leitura e pessoas com distúrbios do processamento auditivo central são candidatos a utilizarem sistemas de recepção de sinal individual e coletivo (sistemas de frequência modulada, por exemplo).

Esses estudantes podem não ter alterações periféricas da audição, mas em todos os casos existe um déficit na atenção auditiva e na compreensão da mensagem, principalmente, na presença de ruído competitivo. Portanto, qualquer indivíduo com audição normal, mas com necessidades especiais no que se refere à comunicação, poderia utilizar um equipamento de FM para auxiliar na comunicação face a face em reuniões ou em situações de aprendizagem.

Assim, favorecer a melhora da relação sinal/ruído é a função primordial dos equipamentos e sistemas auxiliares à audição. Por meios eletrônicos, tais sistemas melhoram a eficácia do indivíduo para escutar a mensagem desejada.

Os sistemas a seguir podem auxiliar na melhoria da relação sinal/ruído. Seu funcionamento baseia-se em diferentes tipos de transmissão: circuitos de indução magnética, infravermelho, ondas de rádio (AM, FM).

- Sistema de Indução Eletromagnética (Figura 5) – esse sistema tem a capacidade de criar no ambiente, não importando seu tamanho ou configuração, um campo de indução que pode ser captado pelo usuário de AASI quando ele aciona a bobina de indução magnética de seu aparelho auditivo (tecla T). Apresenta facilidade de instalação e baixo custo de manutenção. As salas em que estão instalados esses sistemas deverão possuir sinalização indicativa.

Figura 5 – (A) Exemplo de uso de sistema de indução magnética para uso coletivo ou individual que auxilia alunos com deficiência auditiva. (B) Símbolo identificador de salas/auditórios que possuem esse sistema



Fontes: Disponíveis em sites.³⁰

- Tecnologia de luz infravermelha – consiste em uma unidade emissora que transforma o som em luz infravermelha enviando-a a uma segunda unidade, o receptor, que a retransforma em sinal sonoro. O indivíduo deve permanecer posicionado em frente à unidade receptora para a melhor captação do sinal sonoro. Todo ambiente de ensino pode receber esse recurso.

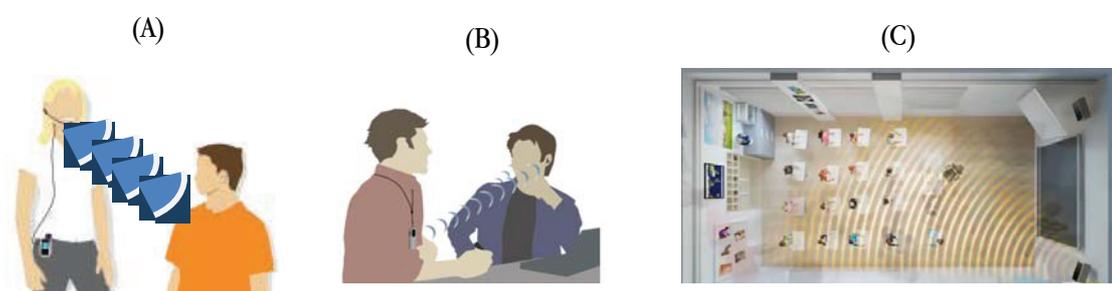
- Sistema de Frequência Modulada (Sistema FM) – utiliza-se de ondas de rádio para a propagação do sinal sonoro. Esse é o método de difusão de sinal mais importante e mais largamente usado, principalmente com a finalidade educacional, pela alta fidelidade sonora, pouca possibilidade de interferência de sinais indesejáveis e uso individual e coletivo sem a necessidade de modificação estrutural da sala de aula. Seu funcionamento básico ocorre da seguinte forma: a pessoa que fala usa ou detém um microfone transmissor (ou coloca-o no meio de um grupo). Esse transmissor capta os sons de fala e usa ondas de rádio para enviá-los a um ou mais receptores FM ou a caixas de som acopladas aos receptores. Assim, o receptor do Sistema FM pode ser de *uso pessoal* (receptores ligados aos AASIs ou Ics ou mesmo fones de ouvido para as pessoas com audição normal) ou ainda de *uso coletivo, em sistema de amplificação em campo ou SoundField* (receptor acoplado a um ou mais alto-falantes distribuídos estrategicamente em uma sala). Esse tipo de arranjo do sistema FM é utilizado, principalmente, em salas de aula para evitar o esforço vocal dos professores e para garantir

³⁰ http://www.definitionaudiovisual.co.uk/induction_loops.html; e http://www.tecear.com/Large-Area_AFILS.htm.

uma relação sinal/ruído adequada para pessoas ouvintes ou sem perda auditiva periférica, consoante Jacob e Queiroz-Zattoni (2011).

Na Figura 6, exemplos de utilização do Sistema FM.

Figura 6 – Exemplos de receptor (A) e transmissor (B) no uso do Sistema de Frequência Modulada e Receptor acoplado a um Sistema de Amplificação em Campo na sala de aula (C)



Fonte: Disponíveis na internet.³¹

O uso de tecnologias com transmissão *wireless* e *bluetooth* também é de grande utilidade e pode ser empregada em diversas situações. Os aparelhos auditivos, atualmente, são equipados para funcionar com essas tecnologias, com possibilidade de acesso sem fio às informações de áudio vindas de celulares, TVs e computadores, por exemplo. Outra aplicação é a comunicação entre os AASIs do indivíduo para favorecer a percepção auditiva da fala em ambientes de difícil escuta, por exemplo.

Outros equipamentos

Outros equipamentos auxiliares podem ser empregados em diferentes ambientes da universidade, tais como refeitórios, espaços de convivência, bibliotecas, etc. São eles:

- amplificadores de telefone – acoplados ao aparelho telefônico, aumentam a intensidade do sinal sonoro, facilitando a escuta;
- telefones com teclado dactilográfico também podem ser usados para a comunicação de pessoas que utilizam a língua de sinais para se comunicar;

³¹ <www.phonak.com>.

- outros sistemas auxiliares que consistem em associar um sinal sonoro a sinais luminosos e também sinais sonoros a sinal vibratório. Geralmente, empregados em campanhas de portas, telefones, avisos de incêndio, etc.;
- sistemas de legenda (*Closed Caption*) para auxílio na recepção da mídia eletrônica – seu uso pode ocorrer por toda a população, no caso da transmissão da TV, se a emissora possuir, em sua programação, esse recurso. Sistemas de legenda devem ser utilizados em materiais didáticos, vídeos institucionais.

Fatores que interferem na comunicação e participação de alunos com deficiência auditiva

A deficiência auditiva, de acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2006), pode limitar as atividades e restringir a participação da pessoa nas atividades do dia a dia, causar dificuldades nos âmbitos comportamental, emocional e social, inclusive, ocasionando problemas de acesso ao mercado de trabalho.

Ainda é importante destacar que as consequências da deficiência auditiva e as dificuldades advindas dessa privação sensorial poderão ser distintas a cada pessoa, de acordo com vários fatores tais como: a idade de acometimento da perda de audição, tipo e grau de comprometimento da perda auditiva, tempo de privação sensorial auditiva (tempo em que o cérebro do indivíduo permanece sem acesso aos sons, prejudicando a aquisição e o desenvolvimento da fala), acesso a recursos auxiliares à audição (AASI, IC, Sistema FM), terapia fonoaudiológica de reabilitação auditiva, abordagens educacionais, fatores psicossociais, fatores intrínsecos ao sujeito (por exemplo: funções cognitivas, outras deficiências associadas), ambiente de aprendizagem desde a infância até a idade adulta que pode influenciar no processo de desenvolvimento e escolarização, com consequências para a chegada do aluno na universidade (MURRAY, 2009).

Tendo em vista todos os fatores apontados anteriormente, cada estudante chegará à universidade com diferentes necessidades. Nesse sentido, o docente poderá se deparar na sua prática com alunos com diferentes perfis, a saber:

- estudantes que experienciaram uma proposta terapêutica de desenvolvimento da audição e da fala por meio de uso de recursos auxiliares à audição e terapia fonoaudiológica

precocemente, permitindo seu acesso às escolas regulares, com condições de acompanhar vida acadêmica na universidade e ainda assim podem solicitar recursos ou apoio especializado;

- estudantes que experienciaram, tardiamente, uma proposta terapêutica de desenvolvimento da audição e da fala por meio de uso de recursos auxiliares à audição e terapia fonoaudiológica, acompanhando com certa dificuldade a vida acadêmica na universidade, mesmo com recursos ou apoio especializado;

- estudantes que não experienciaram tal proposta de desenvolvimento de audição e de fala, porém estiveram em contato com a abordagem educacional que privilegia a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como primeira língua, tendo a língua portuguesa oral e/ou escrita como segunda língua (bilinguismo) e que necessitam de intérprete de Libras para acompanhar os conteúdos e a vida acadêmica na universidade;

- estudantes que mesmo com perdas auditivas leves e moderadas ou unilaterais (menor comprometimento para a comunicação e aprendizagem) podem, no ambiente de sala de aula, apresentar dificuldades de compreensão do conteúdo, especialmente no ruído, necessitando, em especial, de recursos auxiliares à audição, como sistema FM e apoio quanto às estratégias de comunicação.

Também é possível que o professor depare-se com estudantes que não apresentam deficiência auditiva, porém têm dificuldades em lidar com a informação auditiva por apresentarem distúrbios do processamento auditivo.

Conforme apontado por Lang (2002), independentemente do país no qual pesquisas são realizadas a respeito da educação de pessoas com deficiência auditiva, as características sociais e pessoais de estudantes com deficiência auditiva que apresentam obstáculos para seu sucesso nas universidades têm suas raízes em dois principais fatores: *na inadequada intervenção precoce e nas sérias deficiências na capacitação de professores no Ensino Fundamental e Médio.*

Assim, as questões referentes à intervenção precoce e preparação acadêmica no Ensino Fundamental e Médio têm uma inegável relação com o sucesso de estudantes com deficiência auditiva nas universidades. Por várias razões que incluem os recursos escassos para a realização de pesquisas e ações nessa área, falta de conscientização e conhecimento, perpetua-se um modelo de fracasso, vivenciado pela maioria dos estudantes com deficiência auditiva.

Ressalta-se que, com a ampliação dos serviços de saúde auditiva à população brasileira, a partir da Política Nacional de Atenção à Saúde Auditiva (Portaria nº 2.073 de 28/09/2004), bem como da Lei de Triagem Auditiva Neonatal (Lei nº 12.303 de 02/08/2010) é esperada uma mudança

nesse paradigma, de modo que o acesso à intervenção precoce possibilite a melhora nos resultados de crianças com deficiência auditiva no Ensino Fundamental e Médio, acarretando, conseqüentemente, em um aumento considerável de alunos com deficiência auditiva no ensino superior. Essa futura realidade demandará de toda a comunidade acadêmica conhecimentos e atitudes que contribuam para o sucesso desses estudantes em sua formação profissional.

Em nossa realidade atual são raros os estudos nessa temática, sendo que a partir de 2005 observam-se algumas pesquisas sobre a inclusão de pessoas com deficiências nas universidades.

Estratégias de inclusão a partir de estudos da população de universitários com deficiência auditiva

Os estudos nacionais a respeito da acessibilidade, permanência e desempenho acadêmico de pessoas com deficiência auditiva no ensino superior ainda são escassos, no entanto alguns documentos oficiais destacam recomendações e requisitos importantes para a inclusão da pessoa com deficiência auditiva na universidade.

No censo da Educação Superior de 2007 (BRASIL, 2007) observou-se que aproximadamente 1450 estudantes com deficiência auditiva estavam, regularmente, matriculados em Instituições de Ensino Superior (IES), ocupando o 3º lugar no número de pessoas com deficiências matriculadas.

De acordo com a Política da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008b), em relação ao Ensino Superior, deve ocorrer:

Planejamento e organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade nas comunicações, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão. (BRASIL, 2008b, p. 17).

Além disso, existem requisitos mínimos, expressos na Portaria Ministerial nº 3.284, de 7 de novembro de 2003 (BRASIL, 2003), para a garantia da acessibilidade à informação para o aluno com deficiência auditiva:

- disponibilizar, quando necessário, intérprete de Libras/língua portuguesa, especialmente quando da realização e revisão de provas, complementando a avaliação expressa em texto escrito ou quando este não tenha expressado o real conhecimento do aluno;

- adotar flexibilidade na correção das provas escritas, valorizando o conteúdo semântico;
- estimular o aprendizado da língua portuguesa, principalmente na modalidade escrita, para o uso de vocabulário pertinente às matérias do curso em que o estudante estiver matriculado;
- proporcionar aos professores acesso à literatura e informações sobre a especificidade linguística da pessoa com deficiência auditiva.

Castro (2011) estudou a situação de acesso, permanência e participação de estudantes universitários com diferentes deficiências em 13 universidades públicas brasileiras, constatando barreiras arquitetônicas, comunicacionais (falta de informações e intérpretes de Libras), pedagógicas (práticas pedagógicas inadequadas, falta de material didático adaptado, problemas na atuação do intérprete), atitudinais (atitudes dos professores em sala de aula, no relacionamento com os colegas, desrespeito às vagas reservadas nos estacionamentos). A autora destacou que as universidades vêm desenvolvendo ações para a permanência e participação de alunos com deficiência no Ensino Superior, porém ainda muito incipientes e mais relacionadas ao ingresso desses alunos nas Instituições de Ensino Superior (IES).

É importante que os professores das IES conheçam mais sobre as necessidades educacionais especiais e tenham disponíveis recursos e apoios educativos que os auxiliem em sua prática pedagógica.

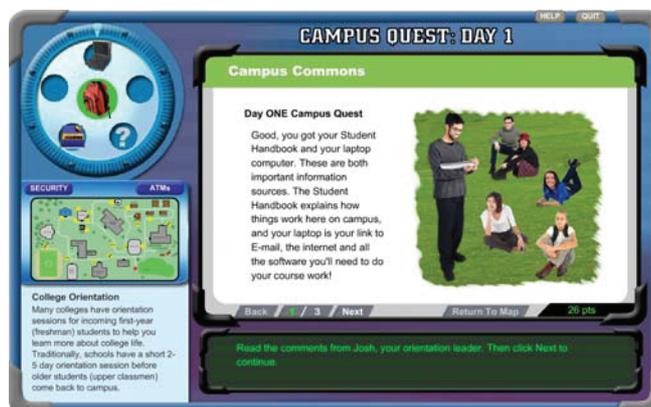
Cawthon, Nichols e Collier (2009) referem que estudantes universitários com deficiência auditiva requerem ajustes para participar de funções essenciais da vida universitária e que, embora leis federais determinem o acesso às atividades, a real inclusão de estudantes com deficiência auditiva varia de instituição para instituição. O estudo investigou, por meio de uma revisão sistemática, o nível de acesso que estudantes com deficiência auditiva têm de ajustes e serviços disponíveis para instrução, avaliação e vida no campus. Destacaram que as ferramentas para a garantia desse acesso devem estar claramente disponíveis aos alunos.

É comum que os estudantes cheguem despreparados e inseguros em seu primeiro ano na Universidade. As primeiras semanas de aula fazem parte de uma transição importante, especialmente, para estudantes com deficiência. O programa PEPNet (FRANKLIN; SMITH, [s./d.]) aborda as orientações aos estudantes com deficiência auditiva especialmente nesse momento da vida acadêmica e foi descrito passo a passo pelos autores. Muitas das rotinas estabelecidas nas primeiras semanas para todos os estudantes também auxiliam os estudantes com deficiência auditiva.

Entre as muitas orientações, apontam-se:

- é interessante que um veterano possa acompanhar o estudante com deficiência auditiva em uma visita guiada nas instalações da universidade e se possível deverá ser disponibilizado um mapa para facilitar sua localização;
- é importante que as siglas dos departamentos e órgãos institucionais sejam escritas;
- devem ser explicadas as regras básicas de funcionamento da Instituição, de preferência, com material por escrito que possa ser consultado em caso de dúvidas;
- instruções claras (de preferência por escrito) para o cadastro e uso do sistema informatizado da Universidade (quando houver, por exemplo, o SIGAA) deverão ser oferecidas;
- na primeira semana é interessante que os estudantes com deficiência auditiva conheçam as salas de aula e os laboratórios específicos de suas atividades de ensino para que possam testar seus equipamentos auxiliares à audição (por exemplo, Sistema FM deve ser conhecido pelos professores) e também equipamentos de uso coletivo (por exemplo: salas em que é possível usar a transmissão eletromagnética – indução ou infravermelho);
- impressão da agenda de disciplinas, horários e locais das aulas e sempre que ocorrerem mudanças, deverão ser avisadas por e-mail, mensagem de texto (sms) ou pelo sistema de notícias informatizado;
- um tutor ou orientador acadêmico deverá ser designado e deverá se reunir, em princípio, semanalmente ou quinzenalmente com o aluno, para sanar dúvidas;
- quando disponível no campus, o aluno deverá ser orientado sobre o serviço de apoio aos estudantes com necessidades educacionais especiais (no caso da UFRN, a Comissão de Apoio aos Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (CAENE)) e deverá ser esclarecido de que é ele quem deverá solicitar os apoios os quais necessitar (por exemplo: intérprete de Libras, posicionamento diferenciado na sala de aula, treinamento dos docentes para o uso do transmissor do Sistema FM);
- as expectativas em relação às habilidades, ao conhecimentos e às atitudes para cada unidade de cada disciplina devem ser bem explicadas aos alunos, e o professor deverá garantir que esse estudante as compreendeu;
- a leitura da matéria em momento anterior à aula pode auxiliar de forma decisiva o estudante com deficiência auditiva, visto que ele terá mais possibilidade de compreender o conteúdo, fazer inferências e questionamentos no momento da aula, já que sua preocupação não será a de entender palavras novas de vocabulários específicos.

Figura 7 – Exemplo de uso da tecnologia de informática para melhoria de acesso à informação aos alunos com deficiência auditiva na universidade. Programa informatizado com informações passo-a-passo sobre a vida acadêmica.



Fonte: Programa PEPNet. Advancing educational opportunities for people who are deaf or hard of hearing.³²

Easterbrooks e Stevenson (2006) realizaram uma avaliação, por meio de revisão da literatura, sobre vinte práticas mais usadas pelos alunos com deficiência auditiva em disciplinas de Literatura, Ciência e Matemática que auxiliavam em seu aprendizado. Salientaram como práticas importantes:

- as tarefas de leitura individual são muito comuns e importantes ferramentas de aprendizado. Usar estratégias de contar para os colegas sobre o que entendeu do texto, propor que o estudante faça releituras de textos mais complexos e entregue resenhas podem facilitar o acesso às informações específicas e também a fixar o conteúdo; o uso de estratégias de leitura metacognitivas, tais como: fazer uma releitura, procurar por figuras ou quadros explicativos no texto, reconhecendo seu conteúdo principal. Usar palavras-chave ou pistas, resumir, rephrasing ou tentar clarificar a mensagem do texto também são estratégias que devem ser estimuladas a serem utilizadas nas leituras de texto;

- o uso de tecnologias da informação, tais como CD-ROOM, materiais legendados, *sites* da *internet* (por exemplo: portal do professor – MEC) é importante ferramenta auxiliar na compreensão de conteúdos, contudo destaca-se que não é considerada a melhor prática se usada como primeira forma de instrução. É importante que o professor possa explicar a quê, em cada material instrucional informatizado o estudante deve prestar atenção;

- além da leitura com o uso de estratégias metacognitivas, escrever é uma ferramenta muito importante para o aluno com deficiência auditiva. Escrever para aprender é uma ferramenta

³² Disponível em: <www.pepnet.org>.

que auxilia o aluno com deficiência auditiva a produzir seu próprio conhecimento; O professor pode estimular grupos de leitura/escrita de textos e o uso de portfólios para o ensino e a avaliação de estudantes com deficiência auditiva também foi avaliado como útil por Nickerkson (2003);

- ao apresentar novos vocabulários, sempre que possível, o docente deverá concretizá-lo ou aproximá-lo, relacionando-o com algo que o aluno já conhece;

- usar uma abordagem morfografêmica do vocabulário, ou seja, ajudar o estudante a compreender as palavras por meio do conhecimento de prefixos, sufixos e derivações também é fundamental para a melhoria da compreensão do conteúdo;

- o professor deve estar atento para o fato de que: artigos, preposições, pronomes, advérbios, palavras de função podem ser omitidas na escrita de alunos com deficiência auditiva. Isso se deve ao fato de que muitas dessas palavras são mais difíceis de serem ouvidas. Além disto, carregam menos significado ou ainda são mais abstratas. Ciente desse fato, o professor estará mais preparado, especialmente, durante as correções de avaliações escritas. Incentivar o estudante a atentar para o uso desses elementos na escrita pode auxiliá-lo, contudo deve-se considerar que a ausência ou o emprego incorreto dessas palavras e/ou de algumas expressões pode ser consequência da deficiência auditiva e não de desatenção do aluno;

- em relação às matérias que envolvem Ciências e Matemática, destaca-se que o professor deverá sempre instigar o aluno a obter suas deduções, por meio de exercícios práticos. Essa prática é importante para o aluno com deficiência auditiva, tornando-o críticos e ativos para resolver problemas;

- o uso de gráficos ilustrativos, mapas e esquemas para ajudar na organização dos temas e na compreensão do aluno, que enquanto escuta, pode visualizar a informação. Se houver intérprete na sala de aula, no caso do estudante que se comunica por meio de Libras, o professor deve se referir ao aluno e destacar que os esquemas, gráficos, tabelas na página *x*, deverão ser revisados para melhor compreensão. É importante que a instrução esteja sempre muito clara, independente da forma de comunicação utilizada pelo aluno;

- a instrução baseada na resolução de problemas é uma estratégia que beneficia a todos os alunos e é especialmente facilitadora para os estudantes com deficiência auditiva. Assim, trazer situações reais e simulações autênticas, permitindo que o grupo trabalhe na discussão de soluções promovendo a aquisição de significado dos conceitos trabalhados, melhorando a compreensão de conteúdos abstratos, uma das dificuldades mais comumente encontradas em relação aos estudantes com deficiência auditiva;

- em relação aos alunos que se comunicam por meio de Libras é possível que o intérprete de Libras, se não dominar os conteúdos da disciplina em questão, apresente sinais nem sempre específicos e claros o suficiente para a compreensão do aluno com deficiência auditiva (por exemplo: a palavra integral, em Matemática e a palavra célula x corpúsculo, nas Ciências); assim, em paralelo, o trabalho de monitoria com tais alunos pode auxiliar muito o acompanhamento das disciplinas. Assim como para os demais alunos da sala de aula o monitor pode ser a ponte necessária à compreensão total de determinados conteúdos.

Foster, Long e Snell (1999) referem que há uma enorme carência de estudos sistematizados sobre a inclusão de pessoas com deficiência auditiva no Ensino Superior e que ainda não há conclusões sobre o que realmente deve ser feito para que a inclusão de sucesso seja alcançada.

Algumas questões-problema são apresentadas na revisão da literatura feita pelos autores. Entre elas estão:

- estudantes com deficiência auditiva usuários de língua de sinais referem que experenciam um atraso de 5 a 10 segundos entre o término da fala do professor e o início da comunicação por meio de sinais, pelo intérprete, o que pode excluir esse aluno de participar da mesma discussão com os demais estudantes que já tiveram a mensagem completa oralmente;
- alunos que dependem da leitura orofacial para obter a informação falada frequentemente perdem parte da mensagem por causa da quebra do contato visual nos momentos em que o professor se vira para escrever no quadro, anda pela sala de um lado para o outro ou quando faz a leitura de algum texto com o papel tampando seu rosto;
- em situação de aula em laboratório ou com uso de computador, os professores podem falar enquanto manipulam objetos, fazem outras tarefas com o uso de projeção na tela. Os alunos que usam a língua de sinais têm que escolher se olham para o intérprete ou para a projeção, geralmente, perdendo parte importante da informação.

Os autores referem, ainda, que dois aspectos importantes são observados nos dados qualitativos e quantitativos dos estudos realizados sobre a inclusão de pessoas com deficiência auditiva no Ensino Superior:

- a percepção dos alunos com deficiência auditiva é semelhante à dos ouvintes em relação ao ambiente educacional e à responsabilidade do aprendizado continuado;
- estratégias simples modificam, sensivelmente, as práticas de sala de aula e são fáceis de serem implementadas, por exemplo: sentar o intérprete próximo do aluno, tirar dúvidas

durante a exposição da matéria, pausar e continuar depois de 3 a 5 minutos fazendo perguntas para auxiliar no processamento da informação.

Além desses, uma prática muito incentivada nas universidades e que pode beneficiar o aluno com deficiência auditiva é a ativa participação em atividades de pesquisa e extensão, as quais podem trazer mais sentido e ampliar o significado de determinadas disciplinas nas quais talvez esse aluno apresente mais dificuldades de acompanhamento.

Chen-Chung et al. (2006) descreveram uma proposta de uso de tecnologia para melhorar a aprendizagem de estudantes com deficiência auditiva na disciplina de Matemática. Um ambiente de sala de aula com tecnologia sem fio foi implementado em Taiwan. O ambiente consistia de uma lousa eletrônica compartilhada, por meio de tecnologia *wireless*, com *tablets* utilizados por cada aluno com deficiência auditiva. Os estudantes tinham a possibilidade de acompanhar a cada passo a resolução de problemas matemáticos e poderiam, por meio de um recurso no *tablet*, gravar a resolução realizada pelo professor. Perguntas também poderiam ser enviadas diretamente de cada *tablet* dos alunos ao PC/*tablet* do professor, permitindo que este respondesse imediatamente e avaliasse, em tempo real, a compreensão do aluno.

Os autores identificaram a experiência como altamente positiva, especialmente em relação à melhora da comunicação entre o professor e os alunos, bem como na diminuição da distração dos alunos durante as explicações, aumentando a participação destes nas atividades de sala de aula.

Experiências com o uso das tecnologias para aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem devem ser incentivadas e promovidas nas universidades. Muitos dos recursos utilizados na Educação a Distância (EaD) podem favorecer a aprendizagem de todos os estudantes e representam um grande potencial para as pessoas com deficiência auditiva. O aluno com deficiência auditiva precisa revisar conteúdos, assistir novamente apresentações (preferencialmente legendadas), usar esquemas de responder a perguntas com apoio de gabaritos, utilizar a possibilidade de *chats* com monitores ou apoio de tutores especializados em tempo real ou de forma assíncrona, entre outros inúmeros recursos proporcionados por essa modalidade de ensino.

Dessa forma, o docente poderá se deparar com alunos que necessitarão de mais apoios e outros dispensarão auxílios oferecidos. É importante conversar com cada aluno para compreender suas necessidades. De modo geral, destacam-se apoios atitudinais do professor e de colegas de sala de aula que auxiliam a participação de alunos com deficiência auditiva na universidade (STUCKLESS et.al., 1997; SCHROEDEL; WATSON; ASHMORE, 2003; MARSCHARK et.al, 2010).

Entre eles:

- é importante que o professor tenha alguma habilidade em comunicar-se com pessoas com deficiência auditiva, conhecendo, por exemplo, as estratégias de comunicação* e sinais básicos da comunicação por meio da Libras; Esse conhecimento, mesmo que introdutório, aproxima o docente de seu aluno e facilita muitas questões referentes à relação professor-aluno (o aluno sentir-se-á mais à vontade para perguntar durante as aulas, por exemplo);
 - é desejável que o aluno sente-se próximo ao professor ou em grupos;
 - há alunos que conseguem ler os movimentos dos lábios (leitura orofacial), o professor e os colegas devem falar o mais claro possível, evitando se voltar de costas enquanto falam;
 - é extremamente difícil para esses alunos fazerem apontamentos escritos nas aulas durante a exposição oral da matéria, principalmente aqueles que fazem leitura orofacial enquanto o docente a expõe. Fornecer, com antecedência, cópias dos meios visuais a utilizar durante as aulas, bem como uma lista de terminologia é apoio precioso para o melhor acompanhamento das matérias por parte do aluno e facilita o trabalho do intérprete (quando presente);
 - esse estudante poderá necessitar de tempo extra para responder aos testes;
 - o docente deve falar com naturalidade e clareza, não exagerando na intensidade da voz e não articulando exageradamente;
 - evitar ficar em frente à janela ou outras fontes de luz, pois o reflexo pode obstruir a visão;
 - evitar bloquear de algum modo a área à volta da boca (ex: não fume enquanto fala);
 - quando utilizar o quadro ou outros materiais de apoio audiovisual, primeiro exponha os materiais e só depois explique ou vice-versa (ex: escreva o exercício no quadro e explique depois e não simultaneamente);
 - se for utilizado um intérprete, dirigir a conversa ao aluno;
 - repetir as questões ou os comentários durante as discussões ou conversas e indicar (por gestos) quem irá falar pode garantir uma melhor compreensão por parte do aluno;
 - escrever no quadro ou no sistema de comunicação com a turma (ex: *e-mail*, SIGAA) informações importantes, para assegurar que foram entendidas (ex: datas, terminologia, símbolos, etc.);
 - a disponibilização de algum tempo para o atendimento individual a esse aluno durante o horário de atendimento do docente também é uma boa estratégia para garantir melhor acompanhamento.
- Algumas situações em sala de aula são, ainda, muito comuns, entre elas:
- professor fala de costas para a turma;

- informações importantes, como data, horário, matéria de provas, adiamento das mesmas e trabalhos, são apenas faladas;
- mudanças repentinas sobre datas ou locais de provas e trabalhos, avisos sobre a ausência de professor ou qualquer outro aviso importante por meio oral;
- falta de livros específicos universitários;
- nas aulas de projeção de *slides* e transparências no telão, apagam-se as luzes. Essa prática é comum nas universidades do país e é extremamente prejudicial ao aluno com deficiência auditiva que não consegue fazer a leitura orofacial do professor;
- nível de ruído em fortes intensidades. Deve-se diminuir ao máximo a quantidade de ruído de máquinas (ex.: ventiladores, ar condicionado) e pedir a compreensão da turma e dos professores.

No Quadro 1, uma síntese das principais barreiras e elementos facilitadores ao acesso, permanência e aproveitamento acadêmico de estudantes com deficiência auditiva na universidade.

Quadro 1 – Barreiras e facilitadores (atitudinais, comunicacionais, pedagógicas e de uso de equipamentos auxiliares e tecnologia) à inclusão de pessoas com deficiência auditiva no Ensino Superior.

	BARREIRAS	FACILITADORES
Atitudinais	<ul style="list-style-type: none"> • Desconhecimento da comunidade universitária sobre a deficiência auditiva e suas consequências. • Atitudes negativas e que dificultem a vivência dos alunos com o discente com deficiência auditiva. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento sobre a deficiência auditiva e suas consequências. • Atitude positiva quanto à presença de alunos com deficiência auditiva em sala de aula. <p>Ações que facilitem a convivência entre os alunos ouvintes e o discente com deficiência auditiva.</p>
Comunicacionais	<ul style="list-style-type: none"> • Não utilizar as estratégias de comunicação. Dificultar o trabalho do intérprete, por exemplo, explicando rapidamente a matéria e ainda de costas para os alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de estratégias de comunicação <p>Trabalho compartilhado com intérprete de LIBRAS de modo a facilitar o ambiente de comunicação em sala de aula.</p>
Pedagógicas	<ul style="list-style-type: none"> • Aulas expositivas como única forma de explicação do conteúdo • Não utiliza recursos que facilitam a participação do aluno (ex: discussão de texto baseada em perguntas previamente entregues) • Não disponibilização do conteúdo das aulas 	<ul style="list-style-type: none"> • Aulas interativas em pequenos grupos de trabalho • Aulas que propõem resolução de problemas em sistema de pares/grupos de trabalho • Disponibilização do conteúdo, preferencialmente, antes da aula a ser trabalhado

<p>Pedagógicas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Pouco ou nenhum uso de estratégias que auxiliem a aprendizagem (estratégias metacognitivas) • Não flexibiliza avaliações da disciplina • Não utiliza outros meios para melhorar o acesso às informações específicas do conteúdo • Não coopera com monitores ou <i>tutores</i> do aluno para a transmissão de conteúdo específico <p>Docente não se disponibiliza a atender o aluno em horário extraclasse</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Uso e estímulo às estratégias metacognitivas • Flexibilização de avaliações da disciplina (tempo, flexibilização da correção, etc.) • Transmite, por meio eletrônico (ex: SIGAA), informações importantes do conteúdo <p>Cooperação com <i>tutores</i> e/ou monitores para que o estudante tenha garantida a compreensão da matéria</p> <ul style="list-style-type: none"> • Docente se disponibiliza a atender o discente em horário extraclasse, e quando possível com apoio do intérprete
<p>Equipamentos e tecnologia</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Aluno não utiliza ou utiliza incorretamente os equipamentos eletrônicos individuais auxiliares à audição (AASI, IC, Sistema FM) • Não são empregadas as tecnologias de melhoria do acesso à informação em sala de aula • Não são utilizadas as ferramentas da educação à distância (tele-educação) como auxiliares à aprendizagem 	<ul style="list-style-type: none"> • Aluno utiliza corretamente os equipamentos individuais auxiliares à audição (AASI, IC, Sistema FM) • Uso de equipamentos como sistemas de infra-vermelho ou indução magnética em salas grandes e auditórios para facilitar a percepção de fala do estudante • Uso de computadores ou sistemas que permitam ao aluno receber informações simultâneas ao conteúdo que está sendo ministrado pelo professor • Uso de legenda em materiais de sala de aula • Uso de estratégias da educação à distância (tele-educação) que beneficiem os estudos do aluno com deficiência auditiva

Considerações Finais

Constatamos, a partir da análise da literatura revisada, que há um longo caminho a ser percorrido em direção à inclusão real de pessoas com deficiência auditiva no Ensino Superior. Na transformação da realidade encontrada atualmente em nosso país, experiências do mundo todo podem ser consideradas um ponto de partida para futuras pesquisas e ações concretas.

Destacamos alguns dos aspectos fundamentais para a garantia de acessibilidade à informação e aprendizagem para os estudantes universitários com deficiência auditiva.

- A necessidade de pesquisas para analisar a eficácia de cada um dos recursos e apoios para a melhoria da acessibilidade e aprendizagem no Ensino Superior, no entanto ressalta-se, ainda, que, sem a utilização de estratégias de apoio, a jornada acadêmica desses alunos pode ser fadada a um processo educacional marcado por frustrações ou até mesmo ao abandono do curso; as boas práticas educativas para alunos do Ensino Superior em geral, como por exemplo, o uso das metodologias ativas de ensino-aprendizagem, beneficiam todos os estudantes e integram, de forma mais democrática, os estudantes com deficiência. Nesse sentido, ao buscar revitalizar sua prática de ensino para atender as demandas de alunos com deficiência auditiva, por exemplo, o docente poderá perceber que sua abordagem de ensino torna-se mais efetiva e seu trabalho como educador mais eficaz;
- a tecnologia de acesso à informação e à aprendizagem empregada para auxiliar estudantes com deficiência auditiva pode também beneficiar a todos os estudantes de modo geral. Deve ser considerada a possibilidade do uso de sistemas de amplificação coletivos e/ou o uso de sistemas de frequência modulada por estudantes com outras deficiências ou dificuldades que não a deficiência auditiva (ex: estudantes com déficit de atenção, distúrbios de processamento auditivo central, distúrbios de aprendizagem);
- além desses recursos de acessibilidade, deve ser fortalecido o uso da tecnologia empregada na tele-educação/EaD (videoaulas legendadas, mural eletrônico, enquetes, *chats*, comunidades virtuais de aprendizagem, etc.) e outras que possam ser implementadas, como por exemplo, o uso de lousas eletrônicas conectadas via *wireless* a *tablets*; a inclusão de um módulo específico no Sistema Informatizado da universidade (ex: SIGAA com um módulo semelhante ao do Projeto PEPNet descrito anteriormente) pode ser de grande utilidade tanto no gerenciamento das atividades acadêmicas referentes ao ensino, como também para que o estudante com deficiência auditiva possa se ambientar mais rapidamente e sentir-se parte da instituição em seu primeiro ano, fator considerado primordial com base em revisão da literatura;
- é papel da universidade liderar estudos e ações que promovam a melhoria das condições educacionais, desde o Ensino Infantil, para as crianças com deficiência auditiva, considerando que crianças melhor preparadas terão grande probabilidade de uma trajetória de sucesso no Ensino Superior. A formação dos futuros professores, atuais estudantes dos cursos de pedagogia das universidades brasileiras, deve ser aprimorada no que se refere aos conhecimentos, competências e atitudes referentes à promoção da inclusão de pessoas com deficiência;

- deve-se considerar que a educação inclusiva é muito mais do que a simples aproximação física e promoção de serviços de suporte pela universidade. Ela requer mudanças de atitudes de toda a comunidade universitária na relação com o aluno com deficiência. A interação entre esse aluno e seus colegas, as mudanças positivas de comportamento e do estilo de ensino dos professores podem modificar, significativamente, os índices de permanência e sucesso desses estudantes.

Se o ensino de excelência é meta da universidade, somente será conquistado quando *todos* os alunos, sem exceção, tiverem as mesmas chances de acesso e sucesso acadêmico. A presença de pessoas com deficiência na sala de aula das universidades é desafiadora, pois traz à tona questões que muitas vezes não tiveram que ser enfrentadas pelos professores em sua carreira, bem como por toda a comunidade acadêmica, no entanto a transformação de atitudes, espaços, formas de ensinar e aprender vivenciada com cooperação mútua, certamente, trará benefícios a todos os envolvidos nesse processo.

Referências

BEVILACQUA, M. C.; C. FILHO, O. A.; FREITAS, J. A. S. (Orgs). Conceitos Básicos sobre a audição e deficiência auditiva. *Cadernos de Audiologia*. Bauru: HPRLLP-USP, 1998.

BEVILACQUA, M. C. et al. (Orgs.). *Tratado de Audiologia*. São Paulo: Editora Santos, 2011.

BEVILACQUA, M. C.; MORET, A. L. M.; COSTA, O. A. Conceituação e Indicação do Implante Coclear. In: BEVILACQUA, M. C. et al. (Orgs.). *Tratado de Audiologia*. São Paulo: Editora Santos, 2011. p. 407- 425.

ALMEIDA, K.; BONALDI, L. V.; BARROS, F. Equipamentos e sistemas auxiliares para o deficiente auditivo. In: ALMEIDA, K.; ÍÓRIO, M. C. M. *Próteses Auditivas: fundamentos teóricos e aplicações clínicas*. 2. ed. [S./l.]: Editora Lovise, 2003. p. 447-468.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. *Política Nacional de Saúde da Pessoa Portadora de Deficiência*. Brasília, DF, 2008a. (Série E. Legislação em Saúde).

BRASIL. Portaria nº. 3.824 de 07 de novembro de 2003. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, nº 219, 11 nov. de 2003. Seção 1, p. 1.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Brasília, DF, 2008b.

BRASIL. Ministério da Educação. *Censo da Educação Superior*. 2007. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/superior/censo/2007/Resumo_tecnico_2007.pdf>. Acesso em: 25 maio 2011.

BRASIL. Ministério da Saúde. Gabinete do Ministro. Portaria nº 2.073 de 28 de setembro de 2004. Institui A Política Nacional de Atenção Auditiva. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, 2004. Disponível em: <http://portalsaude.gov.br/portal/sas/mac/visualizar_texto.cfm?idtxt=23103>. Acesso em: 25 maio 2011.

BRASIL. Lei nº 12.303, de 02 de agosto de 2010. *Dispõe sobre a obrigatoriedade de realização de exame denominado Emissões Otoacústicas Evocadas*. Brasília, 2010.

CAGGIANO JÚNIOR, F. *Acessórios para deficientes auditivos*. In: L. FILHO, O. (Ed.). *Tratado de Fonoaudiologia*. 2. ed. Ribeirão Preto: Teccmed Editora, 2005. cap. 32, p. 587 – 601.

CASTRO, S. F. de. *Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras*. São Carlos: UFSCar, 2011. 245f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

CAWTHON, S. W.; NICHOLS, S. K.; COLLIER, M. Facilitating Access: What Information of the Texas Postsecondary Institutions Provide on Accommodations and Services for Students Who Are Deaf or Hard of Hearing? *American Annals of the Deaf*, v. 153, n. 5, p. 450-460. Winter, 2009.

CHEN-CHUNG, L. et al. Improving Mathematics Teaching and Learning Experiences for Hard of Hearing Students With Wireless Technology-Enhanced Classrooms. *American Annals of the Deaf*, v. 151, n. 3, p. 345-355, Summer 2006.

COLE, E.; FLEXER, C. *Children with hearing loss: developing listening and talking, birth to six*. San Diego: Plural Publishing Inc., 2007.

EASTERBROOKS, S. R.; STEPHENSON, B. An Examination of Twenty Literacy, Science, and Mathematics Practices Used to Educate Students Who Are Deaf or Hard of Hearing. *American Annals of the Deaf*, v. 151, n. 4, p. 385-397, Fall 2006.

FOSTER, S.; LONG, G.; SNELL, K. *Inclusive instruction and learning for deaf students in postsecondary education*. National Technical Institute for the Deaf. Rochester Institute of Technology, 1999.

FRANKLIN, J. M.; SMITH, K. S. PEPNet – *Advancing Educational Opportunities for People who are Deaf or Hard of Hearing - Teacher 's Guide*. [s./d.] Disponível em: <www.pepnet.org>. Acesso em: 25 maio 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Censo Demográfico 2000*. 2000. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/populacao/censo2000_populacao.pdf>. Acesso em: 25 maio 2011.

IÓRIO, M. C. M. Avaliação de Resultados – Estudos de Qualidade de Vida. In: Bevilacqua, M.C. et al. (Orgs.). *Tratado de Audiologia*. São Paulo: Editora Santos, 2011. p.389-403.

JACOB, R. T.; QUEIROZ-ZATTONI, M. Sistemas de Frequência Modulada. In: BEVILACQUA, M. C. et al. (Orgs.). *Tratado de Audiologia*. São Paulo: Editora Santos, 2011. p.727-743.

LANG, H. G. Higher Education for Deaf Students: Research Priorities in the New Millenium. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, v. 7, n. 4, p. 267-280, 2002.

MAY, B. J.; NIPARKO, J. K. Auditory Physiology and Perception. In: NIPARKO, J. K. *Cochlear Implants: Principles and Practices*. 2nd Edition. Philadelphia, USA: Wolters Kluwer/Lippincott Williams & Wilkins, 2009. p. 1-18.

MARSCHARK, M. et al. Approaches to Teaching in Mainstream and Separate Postsecondary Classrooms. *American Annals of the Deaf*, v. 155, n. 4, p. 481-487, Fall, 2010.

MURRAY, N. T. *Foundations of Aural Rehabilitation. Children, Adults, and Their Family Members*. 3rd ed. USA: Delmar, Cengage Learning, 2009.

NICKERKSON, J. F. Deaf College Students' Perspectives on Literacy Portfolios. *American Annals of the Deaf*, v.148, n. 1, p. 31-37, Spring 2003.

NORTHERN, J. L.; DOWNS, M. P. *Hearing in Children*. 3. ed. Baltimore: Williams & Wilkins, 1984.

SCHROEDEL, J. G.; WATSON, D.; ASHMORE, D. H. A National Research Agenda for the Postsecondary Education for the Deaf and Hard of Hearing Students: A Road Map for the Future. *American Annals of the Deaf*, v. 148, n. 2, p. 67-73, 2003.

STUCKLESS, R. et al. *Introduction: A report of the National Task Force on Quality of Services in the Postsecondary Education of Deaf and Hard of Hearing Students*. Rochester, N. Y. Northeast Technical Assistance Center. Rochester Institute of Technology, 1997.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. *Primary ear and hearing care training resource*. 4 v. 2006. p. 1-86. Disponível em: <http://www.who.int/pbd/deafness/activities/hearing_care/advanced.pdf>. Acesso em: 25 maio 2011.



**ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL
NO ENSINO SUPERIOR: ENTRE A UTOPIA E A
REALIDADE**

ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO ENSINO SUPERIOR: ENTRE A UTOPIA E A REALIDADE

Dulciana de Carvalho Lopes Dantas

Introdução

A condição de vida das pessoas com deficiência intelectual nas fases jovem e adulta da vida, sem o acesso à educação formal, depois de experiências de escolarização, ao longo da infância e da adolescência, tem sido alvo de intensas discussões entre todos os organismos e profissionais que se dedicam às questões envolvendo esse segmento populacional.

O direito à educação para todos, propagado pelas políticas públicas e sociais vigentes, não tem sido verificado, no âmbito da inclusão de pessoas com deficiência intelectual, jovens e adultas, nas instituições educacionais, seja na Educação Básica, seja na Educação de Jovens e Adultos (EJA) ou mesmo no Ensino Superior.

Tal realidade merece uma análise mais circunstanciada, uma vez que, teoricamente, as duas últimas modalidades educacionais ora mencionadas, são oferecidas, incondicionalmente, a qualquer cidadão ou cidadã que, por meio dessas, possa se capacitar e se habilitar para o ingresso na vida adulta e mais especificamente, no mundo do trabalho.

No caso da EJA, sabemos que a recomendação do Ministério de Educação é para que sejam oferecidas vagas e condições de matrículas e de ensino para essa população, tendo sido observado o fato de que, mesmo com o espaço garantido, por intermédio da oferta da modalidade educacional em turnos diurnos, a procura tem sido mínima e os poucos alunos matriculados no início do ano abandonam a instituição de ensino antes do término do ano letivo. Os motivos que geram esse abandono são múltiplos, tais como: dificuldades de aprendizagem, isolamento, discriminações e tantos outros, cujo aprofundamento da discussão não se faz possível no presente texto.

Quanto ao Ensino Superior, há a exigência de aprovação no exame vestibular, para que qualquer aluno, indistintamente, tenha acesso à matrícula e frequência em um curso, seja na faculdade ou universidade pública ou particular.

Não obstante o número relevante de alunos com deficiência auditiva, visual, física ou múltipla que tem ingressado no Ensino Superior nos últimos anos, em todo o Brasil, é insignificante a

quantidade de alunos com deficiência intelectual nessa modalidade de educação, se considerarmos que, de acordo com estatísticas mundiais – Organização Mundial de Saúde (OMS) –, 10% da população têm algum tipo de deficiência, sendo que desse percentual 50% tem deficiência intelectual.

O último Censo realizado no Brasil apresenta uma população de quase 191 milhões de habitantes, logo, podemos inferir que existem mais de 19 milhões de pessoas com deficiência no Brasil, das quais, algo em torno de 9 milhões tem deficiência intelectual, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 2011.

No caso de Natal/RN, por exemplo, o Censo 2010 aponta uma população de 785.722 habitantes, conforme dados do IBGE (2011), de pessoas com deficiência intelectual, o que significa que no momento esse contingente populacional encontra-se bem maior (algo em torno de 78 mil pessoas com deficiências diversificadas, sendo 39 mil com deficiência intelectual) e, no entanto, não há uma só pessoa com deficiência intelectual frequentando algum curso na universidade pública. Nas faculdades particulares, são conhecidos atualmente, apenas dois casos de inclusão, sendo um no curso de Pedagogia e outro no curso de Computação, em diferentes instituições particulares de ensino da cidade.

Logo, é possível afirmar que a inclusão escolar conquistada na Educação Infantil e na Educação Básica sofre um processo de interrupção permanente, quando as pessoas com deficiência intelectual chegam à fase adulta, havendo um retorno às instituições especializadas, ou a permanência forçada em casa, sem ao menos contar com o contato familiar no cotidiano, uma vez que todos os adultos da família encontram-se, de alguma forma, envolvidos com a formação educacional e/ou com o trabalho.

Assim, é imprescindível o estudo acerca das questões relativas à inclusão de pessoas com deficiência intelectual em cursos superiores, como meio, inclusive, de obtenção de condições para o exercício de uma futura atividade laboral e participação efetiva na sociedade. É com base nessa perspectiva que o presente texto foi desenvolvido.

O desafio da inclusão no Ensino Superior

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – Lei 9394/96 (capítulo IV, art. 43), aponta como finalidades da Educação Superior, os seguintes pontos:

- estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- formar e diplomar pessoas nas diferentes áreas do conhecimento, tornando-as aptas para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, propiciando-lhes ainda formação contínua;
- incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento sobre o homem e o meio em que vive;
- promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber por meio do ensino, de publicações e de outras formas de comunicação;
- suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a conseqüente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais;
- prestar serviços especializados à comunidade, estabelecendo com ela relações de reciprocidade;
- promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

(BRASIL, 1996, p. 3).

Com base nas funções descritas, escolher e frequentar um curso no Ensino Superior significa, para qualquer aluno, preparar-se para uma vida adulta pautada na ética, na consciência crítica e reflexiva e, ao mesmo tempo, aquisição de habilidades profissionais, para o exercício de uma atividade de trabalho fundamentada no conhecimento adquirido e no estabelecimento de relações interpessoais e de trabalho perpassadas por atitudes de respeito, solidariedade e reciprocidade.

As pessoas com deficiência intelectual têm sido, historicamente, estigmatizadas e consideradas incapazes, sem condições de elaboração de atividades que exijam maior grau de

complexidade, apresentando-se, portanto, exatamente na *contramão* das exigências feitas a um aluno universitário.

Num primeiro momento, parece impossível, ou extremamente utópica, a possibilidade de ingresso de uma pessoa com deficiência intelectual em um campo de saber tão complexo, com exigências voltadas para a aquisição de conhecimentos e conceitos científicos que, certamente, suas capacidades basicamente voltadas para operações de natureza concreta, não lhe permitiriam aprender, apreender e, posteriormente, praticar.

Pensar a possibilidade de ingresso da pessoa com deficiência intelectual no Ensino Superior exige, antes de tudo, revisão de pré-conceitos acerca das suas possibilidades, a partir da reflexão do conceito de inclusão educacional como reconhecimento das desigualdades que nos constroem enquanto humanos e sociais, através da valorização das diferenças que dão sentido à complexidade dinâmica do ser humano (PIRES, 2006).

A transformação do sonho do Ensino Superior em realidade, para a pessoa com deficiência intelectual, significa por parte de todos os envolvidos, uma revisão de conceitos e de posturas atitudinais e isso, como diz Padilha (2004), não é possível por meio de atitudes isoladas ou individuais. É tomada de decisão política. É, antes de tudo, relação mediada.

A aceitação de uma pessoa com deficiência intelectual no Ensino Superior requer uma mudança no sistema de valores e crenças de cada participante da organização e dos serviços, no que diz respeito à concepção historicamente construída acerca dessa pessoa, bem como acerca do espaço acadêmico. Não há como pensar na possibilidade de inclusão de pessoas com deficiência intelectual no Ensino Superior, sem uma profunda reflexão acerca do conceito de inclusão, que pode ser considerado como sendo o

[...] processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social constitui, então, um processo bilateral, no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade, buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos. (SASSAKI, 1997, p. 41).

É claro que, em sua essência, o conceito de inclusão construído por Sassaki (1997) não é tão simples de se compreender, acatar e praticar, uma vez que, inclusão é antes de tudo

[...] movimento de resistência contra a exclusão social, que historicamente vem afetando grupos minoritários, caracterizado por movimentos sociais que visam à conquista do exercício do direito ao acesso a recursos e serviços da sociedade. (MENDES, 2002, p. 61).

Sem uma intensa reflexão acerca do significado da inclusão, bem como das possibilidades da pessoa com deficiência intelectual, as quais são tão maiores quanto mais intensas forem as mediações vivenciadas, não há espaço para a sua permanência no Ensino Superior, mesmo que consiga aprovação no exame vestibular.

A pessoa com deficiência intelectual, diferentemente daquelas que apresentam outras deficiências como a física, visual ou auditiva, não solicita adaptações no que concerne a instrumentos ou equipamentos, bem como adaptações do espaço físico, no entanto solicita mudanças bem mais radicais, para que possam se incluir, participar efetivamente e, o mais importante, conseguir avanços no âmbito da aprendizagem e do desenvolvimento, tais como: mudanças de visão de mundo, de revisão de valores, de aceitação das diferenças, de práticas de ensino. Essas, certamente, são adaptações bem mais difíceis, pois dependem efetivamente de cada um dos envolvidos.

A presença da pessoa com deficiência intelectual na sala de aula do Ensino Superior implica e solicita por parte de professores e demais alunos

[...] oportunizar o máximo de estimulações positivas, de interações verbais, lúdicas, um permanente despertar da curiosidade, motivação e participação na ação, expressão de seus próprios sentimentos e criação de situações em que o indivíduo possa esforçar-se, socializar-se, sentir prazer na compreensão e na descoberta e, sobretudo, possa comover-se, maravilhar-se e usufruir da felicidade da convivência. (PIRES, 2006, p. 50).

Para isso se faz necessária a compreensão do que seja deficiência intelectual, definida pela Associação Americana sobre Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento (AAIDD) como sendo

Deficiência caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, como expresso nas habilidades práticas, sociais e conceituais, originando-se antes dos dezoito anos de idade. (LUCKASSON; COLS, 2002, apud CARVALHO; MACIEL, 2003, p. 150).

É claro que não é possível conceber a deficiência intelectual somente a partir de um conceito fechado em si mesmo, pois o ser humano tem suas formas de manifestação superior do psiquismo fundadas em um complexo emaranhado de componentes biológicos, fisiológicos, sociais e culturais, passando por processos de maturação do sistema nervoso central. É exatamente esse complexo movimento que define a existência, ou não, da deficiência intelectual.

Do mesmo modo, não podemos construir um conceito de deficiência intelectual com base na ideia “do desenvolvimento da inteligência, compreendida como um conjunto de capacidades inatas, biologicamente determinadas” (CARVALHO, 2003, p. 8), que vincula o desenvolvimento psíquico ao comportamento mental, como sendo algo definido e definitivo, sem possibilidades de mudanças ao longo da vida das pessoas.

A deficiência intelectual deve ser refletida com base na concepção de que as dificuldades que as pessoas apresentam estão “no plano do biológico, claro, mas a consequência destas dificuldades no desenvolvimento cultural pode ser superada, justamente na cultura, criando caminhos alternativos-compensações”. (PADILHA, 2001, p. 46).

Partindo desses princípios, acerca do conceito de deficiência intelectual, é compreensível o fato de que

[...] as pessoas com deficiência mental desenvolvem-se enquanto sujeitos humanos, pelos mesmos processos que são constitutivos do desenvolvimento de qualquer outra pessoa [...] e, portanto [...] todos os processos de educação de uma pessoa regem-se pelos mesmos princípios, inclusive os desenvolvidos com os alunos que têm déficit intelectual. (FERREIRA, 2002, p. 101).

Conclusão

É importante inferir que a possibilidade de inclusão de pessoas com deficiência intelectual no Ensino Superior deixa de ser um sonho remoto ou mesmo impossível, passando a ser encarada

como uma provável realidade não mais muito distante, tendo em vista as experiências que vêm sendo vivenciadas em faculdades particulares em várias cidades do Brasil, inclusive em Natal, o que solicita de todos os que fazem a universidade um exercício de revisão de concepções acerca das capacidades desse segmento populacional, que tem dado, ao longo do tempo, respostas extremamente positivas às oportunidades que lhe são oferecidas pela sociedade.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Lei nº 9.394, de 23 de dezembro de 1996*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <<http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/1996/9394.htm>>. Acesso em: 18 jun. 2011.

BRASIL. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Censo Demográfico 2010*. Brasília, DF: 2011. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/default_sinopse.shtm>. Acesso em: 18 jun. 2011.

CARVALHO, Erenice Natalia Soares de; MACIEL, Diva Maria Moraes de Albuquerque. Nova Concepção de deficiência mental segundo a American Association on Mental Retardation – AAMR – sistema 2002. In: *Temas em Psicologia da SBP*, 2003, v. 11, n. 2, 147-156.

CARVALHO, Maria de Fátima. *Buscando outras formas de compreender a deficiência mental: as contribuições de Lev Vygotsky*. São Paulo: [s./n.], 2003.

CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE A EDUCAÇÃO DE ADULTOS, 5., 1997, Hamburgo, Alemanha. *Declaração de Hamburgo sobre educação de adultos: agenda para o futuro*. Brasília: SESI/UNESCO, 1999, 67 p. (Série SESI/UNESCO – Educação do Trabalhador, 1).

FERREIRA, Maria Cecilia Carareto. A escolarização da pessoa com deficiência mental. In: LODI et al. (Org.). *Letramento e minorias*. Porto Alegre: Mediação, 2002. p. 98-103.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. In: PALHARES, Marina Silveira; MARINS Simone C. F. (Orgs.) *Escola Inclusiva*. São Carlos: EdufsCAR, 2002. p. 61-85.

PADILHA, Ana Maria Lunardi. *Práticas pedagógicas na educação especial: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental*. Campinas: Autores Associados, 2001.

PADILHA, Ana Maria Lunardi. O que fazer para não excluir Davi, Hilda, Diogo. In: GÓES, Maria Cecília Rafael; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de (Orgs.) *Políticas e práticas de educação inclusiva*. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 93-120.

PIRES, José. Por uma ética de inclusão. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos et al. (Orgs.) *Inclusão: compartilhando saberes*. Petrópolis: Vozes, 2006. p. 29-66.

SASSAKI, Romeu K. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.



**E DEPOIS QUE CRESCEM...
OS ESTUDANTES COM ALTAS
HABILIDADES / SUPERDOTAÇÃO**

E DEPOIS QUE CRESCEM... OS ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES / SUPERDOTAÇÃO

*Santuza Mônica de França P. da Fonseca
Susana Graciela Pérez B. Pérez*

Introdução

As altas habilidades/superdotação (AH/SD) e sobre os estudantes com altas habilidades/superdotação no cenário científico brasileiro, ainda são muito pouco pesquisados, principalmente nas universidades, e faltam professores especializados para atender a esta população. Podemos supor que isso reflete o pensamento corrente de que pessoas com comportamento de superdotação não apresentariam as dificuldades que acometem outras pessoas, pois eles próprios superariam suas dificuldades por serem pessoas com níveis elevados de inteligência. Entretanto, esse não é o único mito que prejudica essas pessoas.

Segundo estimativas do Relatório Marland (MARLAND, 1972), existem de 3 e 5% de pessoas *superdotadas* na população, o que, transpondo esse índice para o Brasil, nos levaria a um número aproximado de 8 milhões de pessoas com níveis de capacidade cognitiva acima da média. Se considerarmos que essas estimativas estão baseadas apenas nos escores superiores a 130 em testes de QI, o número de pessoas com AH/SD provavelmente seja bem superior.

As escassas pesquisas realizadas no Brasil demonstram que estas pessoas, a despeito de seus níveis elevados de inteligência, nem sempre apresentam

maturidade emocional, o que reflete o assincronismo característico nas AH/SD, que também ocorre em outras esferas.

Estudos realizados recentemente por Pérez (2008) também consideraram que a construção sadia da identidade como pessoa com altas habilidades/superdotação (PAH/SD) está vinculada não apenas à representação que esta pessoa tiver de si mesma como a representação que seus familiares, professores e a sociedade tiver sobre elas e sobre as altas habilidades/superdotação, sendo que essa construção será mais sadia quanto mais conhecimento tivermos e quanto mais valorizarmos este comportamento nos vários contextos: familiar, escolar e social.

Mitos e crenças: linha divisória entre a realidade e a imaginação

A falta de informações, de pesquisas, de identificação e de atendimento adequado aos estudantes com AH/SD tem ajudado na manutenção de muitos dos mitos e crenças que povoam o imaginário dos professores sobre estes sujeitos, conforme pesquisado por Pérez (2003), Alencar e Fleith (2001), Extremiana (2000), Winner (1998), entre outros autores. Sabemos que a internalização de muitos destes mitos pode ser outro fator a aumentar a dificuldade para construir a identidade destes sujeitos.

Os mitos que cercam as pessoas com AH/SD são inúmeros, por exemplo: são pessoas que apresentam recursos intelectuais privilegiados; provêm de classes socioeconômicas mais favorecidas; existem mais homens do que mulheres com altas habilidades; são alunos que têm um QI excepcional, sempre tiram *nota 10 em tudo*; são considerados *gênios*, *precoces*, e passam a ser conhecidos como *nerd CDF*, *sabichão*, *exibido*, entre outros apelidos.

A respeito dos mitos e crenças que cercam essas pessoas, Pérez (2003, p. 46) afirma:

Assim, um dos primeiros aspectos que devem ser aprofundados são os fatores que têm alicerçado a carência e/ou precariedade de atendimento, entre eles, os mitos e crenças populares, alguns decorrentes de características próprias das PAHs, outros, de preconceitos socioculturais e/ou ideológicos e até da própria desinformação sobre as AHs. Eles são fortes empecilhos para a formação de uma identidade própria das PAHs e contribuem para uma representação negativa ou, pelo menos, distorcida destas pessoas.

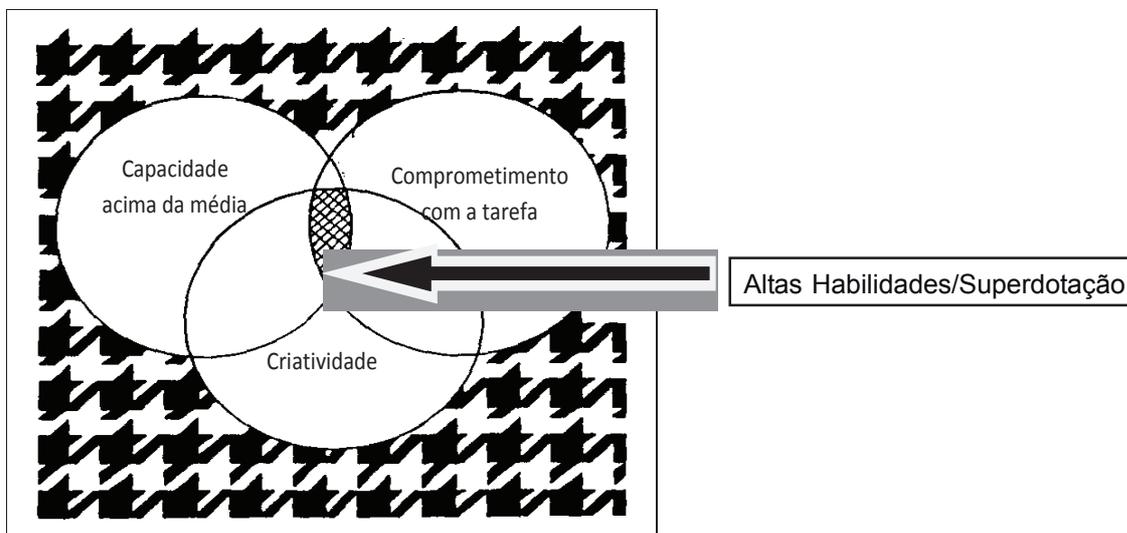
Como qualquer mito, que pretende explicar algo que não é compreensível, as causas da incompreensão das AH/SD têm sido o desconhecimento das características das pessoas com altas habilidades/superdotação na sociedade. Extremiana (2000) e Pérez (2003) destacam algumas causas provenientes da falta de informações sobre as AH/SD por parte da sociedade em geral: *o termo em si*; *o desconhecimento das suas características*; *a confusão com outros termos e a atitude de rejeição e prevenção*.

A causa apontada como *o termo em si* diz respeito à falta de universalização do conceito de inteligência e, por sua vez, de um conceito de altas habilidades/superdotação. A visão de inteligência de Gardner (1999) e de altas habilidades/superdotação de Renzulli (2004), bem como a de Winner (1998) enfatizam que as AH/SD geralmente estão concentradas em áreas

diversas, diferentemente de autores que entendem as AH/SD principalmente nas áreas linguística e lógico-matemática, inteligências estas priorizadas pelos escores dos testes de QI e privilegiadas pelo ensino tradicional.

Renzulli (2004), renomado pesquisador do Centro Nacional de Pesquisa sobre o Superdotado e Talentoso da Universidade de Connecticut, nos Estados Unidos e um dos principais pesquisadores atualmente nesta área, propõe uma teoria de superdotação que veio a tornar-se a Concepção da Superdotação dos Três Anéis, a qual define superdotação como um grupamento entrelaçado o qual envolve basicamente três grupos de traços, quais sejam: *capacidade geral e/ou específica acima da média; elevados níveis de comprometimento com a tarefa e criatividade*. A superdotação estaria localizada na intersecção dessas áreas, conforme ilustrado no diagrama Figura 1.

Figura 1 – O que faz a superdotação?



Fonte: Traduzido e adaptado de Renzulli (1986, p. 8).

A Teoria da Superdotação dos Três Anéis, na definição de Renzulli, não privilegia os aspectos intelectuais e o raciocínio lógico-matemático, mas valoriza a capacidade acima da média em qualquer área de inteligência, a criatividade e o comprometimento com a tarefa, aspectos tradicionalmente relegados a segundo plano na escola.

Renzulli (2004) discute sobre dois tipos de superdotação: acadêmica e produtivo-criativa. Sobre a superdotação acadêmica esse autor revela que esse é o tipo mais facilmente identificável nas escolas de educação básica e universidades, uma vez que “é o tipo mais facilmente mensurado pelos testes padronizados de capacidade e, desta forma, o tipo mais convenientemente utilizado para selecionar alunos para os programas especiais” (RENZULLI, 2004, p. 82).

Nesse sentido, as competências que os jovens apresentam nos testes de capacidade cognitiva são aquelas mais valorizadas nas situações acadêmicas e têm uma estreita relação com a capacidade de obter notas altas na escola. Neste caso, as capacidades analíticas são mais privilegiadas do que as capacidades criativas ou práticas.

O outro tipo de superdotação pesquisado por Renzulli (2004) é o produtivo-criativo, principal foco do seu trabalho nos últimos 30 anos. Assim, o autor preconiza:

Ela descreve aqueles aspectos da atividade e do envolvimento humanos nos quais se incentiva o desenvolvimento de idéias, produtos, expressões artísticas originais e áreas do conhecimento que são propositalmente concebidas para ter um impacto sobre uma ou mais platéias-alvo (*target audiences*). As situações de aprendizagem concebidas para promover a superdotação produtivo-criativa enfatizam o uso e a aplicação do conhecimento e dos processos de pensamento de forma integrada, indutiva e orientada para um problema real. O papel do aluno passa do de aprendiz de lições pré-determinadas e consumidor de conhecimento para um outro papel, no qual ele ou ela utiliza o *modus operandi* do investigador em primeira mão (*first-hand inquirer*). (RENNZULLI, 2004, p. 83).

É importante enfatizar que os estudos de Renzulli (2004), principalmente sobre a superdotação produtivo-criativa com jovens e adultos que não haviam sido identificados ou atendidos em programas especiais mediante testes de capacidade cognitiva, fez com que o autor chegasse a algumas conclusões. Uma delas faz referência à natureza temporal e situacional da superdotação produtivo-criativa e sobre dois componentes fundamentais da sua Concepção de Superdotação dos Três Anéis: *a criatividade* e o *comprometimento com a tarefa*. A PAH/SD do tipo acadêmico tende a se manter mais estável no tempo e parece colocar a capacidade acima da média a serviço dos outros dois anéis, enquanto que a PAH/SD do tipo produtivo-criativo apresenta picos de rendimento e coloca o anel da criatividade a serviço dos outros dois. Portanto, muitas vezes, estas últimas não são identificadas porque são

observadas em momentos em que elas não demonstram um desempenho superior à média, porque geralmente não têm boas notas, como as do tipo acadêmico, e porque geralmente seus interesses não estão relacionados com o currículo regular, mas com a produção criativa que, de praxe, não é incentivada no ambiente escolar.

A outra causa apontada por Pérez (2003), como responsável pelos *fantasmas* dos mitos é o *desconhecimento das suas características* e diz respeito à falta de informações sobre as AH/SD. A autora destaca as perguntas que as pessoas formulam quando se deparam pela primeira vez com a temática, que gravitam sobre as características físicas e/ou psicológicas dessas pessoas numa clara alusão à naturalização dessas características e, no caso dos gestores das escolas, sempre afirmam a inexistência de superdotados entre seus alunos.

Uma terceira causa relacionada à disseminação de mitos é a *confusão com outros termos*, confusão conceitual entre os termos superdotado e gênio ou prodígio, o que dificulta mais e mais a identificação desses sujeitos. A ideia de que toda PAH/SD é um gênio, faz que as pessoas esperem das primeiras as extraordinárias contribuições para a humanidade que estes últimos fizeram. As crianças prodígio, que apresentam um desempenho de um adulto especializado em determinada área do saber ou do fazer e que depois se *normalizam*, quando crescem também são confundidas com crianças com AH/SD. A ideia equivocada de que todas as PAH/SD são ou foram necessariamente crianças precoces resulta em diagnósticos equivocados ou mesmo na crença de que é possível *fabricar* uma PAH/SD apenas estimulando-a.

Outra confusão bastante frequente é entre as AH/SD e o TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade), muito comum, especialmente quando se trata de PAH/SD do tipo produtivo-criativo, que costumam ficar desmotivadas e desatentas em sala de aula e, inclusive, não fazer registros na escola, entretanto, essa desmotivação e esse desinteresse acontecem somente quando não são suficientemente desafiadas e, quando desenvolvem uma atividade que lhes interessa, ao contrário da pessoa que apresenta TDAH, são extremamente concentradas, focadas e a executam sem dificuldades. Infelizmente, por falta de formação sobre o tema das AH/SD dos profissionais da saúde que costumam fazer o diagnóstico do TDAH, não é raro encontrar PAH/SD, erroneamente, diagnosticadas e medicadas como se fossem hiperativas.

Recentemente temos encontrado outra confusão bastante corrente com as pessoas que apresentam o Transtorno de Asperger, que não raramente apresentam uma capacidade acima da média em uma área muito isolada e não é raro receber crianças com esse transtorno encaminhadas ao

atendimento educacional especializado para alunos com AH/SD. No processo de identificação, constata-se que elas não são PAH/SD.

A quarta causa e que merece destaque é *a atitude de rejeição e prevenção*. O preconceito ao que é diferente, novo e desconhecido tem provocado o aparecimento dos inúmeros mitos e crenças que cercam as pessoas com AH/SD.

Pérez (2003) classifica alguns dos mitos em sete categorias, geradas a partir das causas enumeradas acima, quais sejam:

- a) mitos sobre constituição, que vinculam características e origens;
- b) mitos sobre distribuição, que adjudicam distribuições específicas às AHs;
- c) mitos sobre identificação, que buscam omitir ou justificar a desnecessidade desta identidade;
- d) mitos sobre níveis ou graus de inteligência, originados de equívocos sobre este conceito;
- e) mitos sobre desempenho, que repassam expectativas e responsabilidades descabidas e irreais;
- f) mitos sobre consequências, que associam características de ordem psicológica ou de personalidade não vinculadas a este comportamento; e
- g) mitos sobre atendimento que, muitas vezes, são a causa da precariedade ou ausência de serviços públicos eficientes para esta população.

(PÉREZ, 2003, p. 47).

Dentre essa relação de mitos, queremos destacar aqueles que dizem respeito ao *desempenho*, os quais demonstram ser uma das principais causas do não reconhecimento destas pessoas no ambiente escolar, além de servirem como pretexto para os quadros de fracasso escolar. Um dos mitos frequentes é o de que a pessoa com AH/SD se destaca em todas as áreas de desenvolvimento humano, o que é chamado de Superdotação Global.

O que se espera é que essa pessoa tenha um desempenho uniforme em todos os aspectos e quando esse apresenta algum traço de imaturidade ou falta de atenção e adaptação, é descartada a possibilidade dela vir a ter AH/SD, por considerar-se *imatura*. Isso tem a ver com o assincronismo entre o seu desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento emocional, quadro bastante frequente nas pessoas com AH/SD. Outra crença bastante discutível é a de que a pessoa com AH/SD tenha que

tirar sempre notas altas e, se isso não ocorre, a possibilidade de AH/SD é descartada, visto que não se admite que uma pessoa com essas características possa apresentar dificuldades de aprendizagem ou possa ter baixo rendimento acadêmico.

Geralmente, podemos observar algumas características bastante próprias nas PAH/SD, como a curiosidade muito acentuada, o raciocínio rápido e complexo, o gosto pelo desafio, o senso de humor muito desenvolvido, o pensamento abstrato e a memória muito acentuados, a tendência ao perfeccionismo, os interesses muito diferenciados de seus pares, além de indicadores de capacidade acima da média em alguma(s) área(s), de comprometimento com a tarefa e de criatividade muito diferenciados.

As universidades têm se preocupado bastante em identificar seus alunos com deficiências e em oferecer-lhes condições adequadas para facilitar-lhes a continuidade dos estudos, entretanto, o mesmo não tem acontecido com as PAH/SD.

A partir de 2008, com a promulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o objetivo de “assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” é estendido a todos os níveis, devendo garantir a “transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior” (BRASIL, 2008, p. 14).

Está na hora, então, de pensarmos como poderemos organizar o atendimento educacional especializado para os estudantes universitários com AH/SD, que envolve a identificação e o atendimento educacional em si.

Como atender o estudante com altas habilidades/superdotação na universidade?

Algumas instituições brasileiras de Ensino Superior, pelo seu pioneirismo e inovação, já começam a responder a essa pergunta, apesar disso ainda são muito poucas as que a formulam.

Os desafios que as universidades enfrentam e enfrentarão neste “novo” processo de inclusão desta pessoa com necessidades educacionais especiais passam por diversos aspectos, dentre eles, a alteração dos Projetos Pedagógicos, estatutos e regimentos de forma a contemplar os estudantes com AH/SD e, principalmente, a sensibilização e a capacitação de seus docentes.

O reconhecimento, a aceitação e a valorização das AH/SD e da PAH/SD, envolve a promoção da identificação desses estudantes, que geralmente, já estão (como sempre estiveram) na sala de aula, mas, não são reconhecidos, muitas vezes, nem por eles próprios, e cuja representação cultural é uma miscelânea de preconceitos, mitos e crenças populares.

Assim, é necessário pensar na forma de identificação e atendimento educacional especializado a ser oferecido aos estudantes universitários com AH/SD.

A identificação

A identificação no âmbito universitário parece ter começado a ocorrer, muito isoladamente, nos últimos anos, geralmente, como resultado da demanda dos próprios estudantes com AH/SD que começam a procurar, inicialmente, a identificação, nos Núcleos de atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais.

Infelizmente, no novo formulário do Censo de Educação Superior de 2009, elaborado pouco tempo depois de ter sido promulgada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que prevê o atendimento educacional especializado da educação infantil até a educação superior, a categoria AH/SD, que aparecia nos formulários anteriores, foi simplesmente excluída do Módulo Aluno.

Em resposta ao questionamento feito sobre o motivo dessa exclusão, a Secretaria de Educação Superior (Demanda: 4592190) encaminhou o questionamento ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), sendo que este último órgão respondeu que “As categorias definidas nos tipos de deficiência são revisadas anualmente pela Secretaria de Educação Especial. O Inep não gerencia a criação/extinção/alteração desta informação” (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2011).

Dessta forma, se o formulário não for revisado, o Brasil não terá alunos com AH/SD registrados no ensino superior, embora pelos índices mais conservadores possamos estimar cerca de 320.000 estudantes com AH/SD matriculados nas universidades, já que ele registra somente os estudantes com cegueira, baixa visão, surdez, deficiência auditiva, física, múltipla, mental e surdocegueira. Essa exclusão repercute diretamente sobre a possibilidade de implementar alguma política pública para as AH/SD no ensino superior.

As universidades, então, têm dois papéis importantes; um deles é o de identificar e atender seus próprios estudantes e o outro é o de formar profissionais para que essa identificação e esse atendimento ocorram nas escolas, em todos os níveis de educação.

Na sua função primeira, como instituições de ensino, pesquisa e extensão, as universidades formam os profissionais que geralmente são os primeiros a serem procurados pelas famílias, quando há suspeita de AH/SD (professores, pedagogos, psicopedagogos, psicólogos e pediatras) e os docentes, em todas as áreas de conhecimento, que trabalharão diretamente com os estudantes com AH/SD e devem estar preparados para identificá-los e atendê-los.

A identificação dos estudantes universitários pode ser articulada com os Núcleos que atendem as pessoas com necessidades educacionais especiais dessas instituições e, para isso, esse profissionais precisam receber formação específica.

Que instrumentos podem ser utilizados para identificar esses adultos? A combinação de algumas instâncias que já existem nas universidades pode permitir uma primeira triagem:

- os escores nas provas dos vestibulares podem constituir indicadores de adolescentes e adultos que se destacam nas diferentes áreas, especialmente aqueles do tipo acadêmico, que normalmente são os que são bem sucedidos nessas provas. Certamente esses não podem ser os únicos elementos avaliativos, mas os candidatos mais destacados nos vestibulares poderiam ser objeto de um acompanhamento mais cuidadoso durante a vida escolar;
- a observação atenta dos estudantes em sala de aula pelos professores é fundamental para esta identificação, visto que as pesquisas indicam que, pelo menos, 2 a 3 alunos por sala de aula são PAH/SD;
- dependendo dos critérios de seleção adotados por cada curso ou faculdade, os programas de iniciação científica podem contribuir com essa identificação, visto que para a seleção dos bolsistas normalmente são estabelecidos critérios de desempenho e interesse particular em uma determinada área de pesquisa;
- as atividades extracurriculares das universidades (corais, grupos de dança, teatro, esportes, grupos de estudo, etc.) normalmente nucleiam estudantes que as freqüentam por interesses específicos próprios, e não raramente por uma habilidade acima da média nessas áreas, que a elas se dedicam com um comprometimento peculiar; indicadores estes que são utilizados para identificar as AH/SD;
- o rendimento acadêmico, avaliado qualitativamente, considerando o interesse, o comprometimento e a criatividade, também indica características peculiares que, quando destacadas,

podem ser associadas às AH/SD. Por isso, a observação cuidadosa dos professores, a utilização de portfólios e a avaliação qualitativa também são elementos que podem ser elaborados de forma a contribuir para a identificação de PAH/SD;

- os laboratórios e os espaços de extensão e pesquisa das faculdades, além de constituírem um lugar para o desenvolvimento do pensamento indutivo, muito desenvolvido nos estudantes com AH/SD do tipo produtivo-criativo, também costumam receber alunos que os procuram no afã de buscar conhecimentos adicionais ou extracurriculares, que não são oferecidos nas disciplinas regulares, e dentre esse estudantes podem ser identificadas PAH/SD;

- as disciplinas optativas dos diferentes cursos, quando os alunos as escolhem por seus interesses diferenciados, também podem ser espaços nos quais não é difícil encontrar estes estudantes.

É importante que os dados daí obtidos sejam avaliados de forma diferenciada nos homens e nas mulheres, visto que não raramente constata-se uma subavaliação das mulheres devido a influências culturais, sociais, familiares e, principalmente, devido à educação diferenciada que elas costumam receber. Tem que ser levado em consideração que as provas dos vestibulares e as avaliações feitas mediante provas quantitativas são campos férteis para a ocultação das AH/SD nas mulheres, assim como os espaços formais de pesquisa e núcleos de atendimento a Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais, os quais, provavelmente, serão procurados por um número maior de homens do que de mulheres.

Uma vez feita essa triagem inicial, a identificação deve utilizar instrumentos de avaliação qualitativos individuais, como, por exemplo, o desenvolvido por Pérez (FREITAS; PÉREZ, 2010), um questionário que detecta os indicadores de AH/SD e que é respondido pelo próprio estudante. Pela alta probabilidade de subavaliação ou mesmo de ocultação das AH/SD, no caso de mulheres ou de pessoas com autoestima negativa, aconselha-se aplicar o mesmo questionário também a outra pessoa que conheça a estudante suficientemente e que ambos os questionários sejam contrastados para dirimir dúvidas.

A identificação dos estudantes universitários com AH/SD deriva necessariamente do Atendimento Educacional Especializado.

O AEE para estudantes universitários...

Duas formas de atendimento educacional são possíveis para os estudantes universitários com AH/SD – a aceleração e o enriquecimento curricular. Conforme determina a Lei de Diretrizes e

Bases da Educação Nacional (LDBEN), no seu artigo 59 (I, II e III) (BRASIL, 1996), os estudantes com AH/SD devem receber currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar, bem como professores com especialização adequada para o atendimento específico. A mesma Lei nº9394/96, no art. 47 também define, no seu § 2º que:

Os alunos que tenham extraordinário aproveitamento nos estudos, demonstrado por meio de provas e outros instrumentos de avaliação específicos, aplicados por banca examinadora especial, poderão ter abreviada a duração de seus cursos, de acordo com as normas dos sistemas de ensino (BRASIL, 1996, p. 16).

A nova Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva orienta os sistemas de ensino para a oferta do AEE e, no Ensino Superior, especifica que:

[...] a transversalidade da educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão. (BRASIL, 2008, p. 17).

Refere, ainda, que o AEE que, no caso das Altas Habilidades/Superdotação, inclui o “desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos” (BRASIL, 2008, p. 17), deve ser oferecido por profissionais com conhecimentos específicos.

As Diretrizes Operacionais do AEE, na Resolução nº 4 do Conselho Nacional de Educação, definem muito claramente, no seu Artigo 3º, que “a Educação Especial se realiza em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, tendo o AEE como parte integrante do processo educacional” (BRASIL, 2009, p. 1).

As estratégias para atender adequadamente a essas pessoas e permitir-lhes que construam sua identidade como PAH/SD têm que ter como eixo norteador a afirmação de Gardner (2007, p. 13):

“em um mundo em que todos estamos interligados, a intolerância e o desrespeito não constituem mais uma opção viável”. Assim, não basta ensinar para *a média* nem aprender conforme *a média*, mas é necessário abolir do sistema educacional a própria *média*.

Essas estratégias pedagógicas diferenciadas devem incorporar o enriquecimento intra e extracurricular, e a aceleração ou avanço escolar, prevista na legislação educacional brasileira.

Claramente, a capacitação dos professores e a estruturação da universidade para esse atendimento são fundamentais para que isso passe a acontecer, e algumas medidas que deveriam ser adotadas são:

- capacitação dos professores universitários na sua formação inicial e em serviço para a identificação e atendimento das PAH/SD;
- qualificação de, minimamente, um ou dois profissionais dos núcleos de atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais, na área de AH/SD;
- formação de um grupo interdisciplinar que possa assessorar a universidade nesta área, particularmente para desenvolver estratégias de atendimento especializado, que poderá também ser encarregado de elaborar as normas e os critérios para o aproveitamento de estudos, a aceleração e o atendimento extracurricular aos estudantes com AH/SD. Esse grupo interdisciplinar pode envolver coordenadores de curso, professores de graduação e pós-graduação, coordenadores de atividades extracurriculares, de projetos e programas, pessoal da área administrativa e de planejamento e o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais especiais da instituição.
- pesquisas vinculadas à área de AH/SD podem ser desenvolvidas em todas as faculdades, não somente na Educação, e assim contribuir com o desenvolvimento da produção científica.

As mesmas estratégias pedagógicas apontadas no Ensino Fundamental e Médio – a suplementação (enriquecimento intra e extracurricular) e a aceleração – podem ser oferecidas a esses estudantes no Ensino Superior.

A aceleração

Os estudantes universitários que tiverem aproveitamento extraordinário dos estudos podem ter a duração dos cursos abreviada (aceleração), conforme determina a LDBEN. Essa garantia está amparada por diversos pareceres do Conselho Nacional de Educação que facultam

às universidades a autonomia didático-acadêmico-científica para escolher os mecanismos de avaliação, e essa modalidade pode contemplar alunos com AH/SD.

Como também prevê o art. 50 da mesma Lei (BRASIL, 1996, p. 16), as universidades podem abrir matrículas nas disciplinas de seus cursos para “alunos não regulares que demonstrarem capacidade de cursá-las com proveito, mediante processo seletivo prévio” o que também pode ser oferecido a estes estudantes em cursos diferentes ou em níveis mais avançados ao que está cursando.

Entretanto, é necessário também pensar nas alterações administrativas que são necessárias para que essa medida administrativa surta efeito, como, por exemplo, o crédito da carga horária correspondente às disciplinas aprovadas desta forma nos históricos escolares dos estudantes, de forma que, ao concluir os respectivos cursos, não tenham barrada a sua colação de grau pela falta de frequência.

O enriquecimento intracurricular

Outra forma de atendimento é o enriquecimento intracurricular, desenvolvido na sala de aula, pelo professor da disciplina e que pode incluir diversas estratégias pedagógicas:

- a monitoria, prática bastante frequente nas universidades, é uma dessas estratégias. O estudante de graduação ou pós-graduação com AH/SD, especialmente o do tipo acadêmico, que já domina os conteúdos programáticos ou está em um nível mais avançado que seus colegas, pode ser incentivado a auxiliar aqueles que apresentam dificuldades na disciplina ou mesmo a auxiliar em outras disciplinas que ele ou ela domine, enquanto o professor está trabalhando esses conteúdos com os demais colegas;

- a tutoria também pode ser perfeitamente adequada para uma parte do atendimento educacional específico para as PAH/SD na universidade, sob a coordenação de professores de outro cursos ou disciplinas de graduação ou pós-graduação. Para isso, podem ser trabalhadas leituras dirigidas, pesquisas específicas, aprofundamento de temas, etc. Essas atividades também podem ser desenvolvidas nos períodos que o professor da disciplina esteja trabalhando conteúdos que os estudantes já dominam.

Tanto a monitoria quanto a tutoria podem ser desenvolvidas pelos estudantes universitários com AH/SD com alunos com AH/SD do ensino básico, em projetos de extensão, ou mesmo nas próprias escolas de educação básica. Especialmente para estudantes de

licenciaturas, essas atividades podem ser contabilizadas como estágio ou atividades complementares.

É importante levar em conta que a monitoria não pode ser a única estratégia utilizada, porque, se assim for, corre-se o risco de que o estudante fique entediado e a preparação das aulas, que, inicialmente, pode ser um desafio, com o tempo deixe de sê-lo.

- A mentoria é um trabalho em parceria com um especialista numa área determinada (um Mestre, Doutor ou um professor da pós-graduação), no qual o estudante desenvolve um tema de interesse, na forma de um projeto ou uma pesquisa específica, em um nível muito mais avançado;

- os projetos e as pesquisas individuais ou em pequenos grupos, são outra estratégia de enriquecimento intracurricular que o professor da disciplina pode propor aos estudantes com AH/SD, e que podem envolver o aprofundamento de conteúdos programáticos que ele estiver desenvolvendo e que esses estudantes já dominem;

- a compactação curricular, uma forma de flexibilização do currículo, pode ser utilizada para eliminar conteúdos ou abreviar o tempo dispensado a um determinado conteúdo que o estudante já domina. O tempo “comprado” com essa compactação pode ser ocupado com alguma das estratégias anteriormente discutidas (monitoria, tutoria, mentoria, projetos ou pesquisas individuais ou em pequenos grupos).

O enriquecimento extracurricular

As universidades contam com uma das estruturas e infra-estruturas mais ricas para atender não somente a seus estudantes com AH/SD, mas também aos alunos do ensino fundamental e médio e aos demais membros da comunidade com AH/SD: laboratórios, bibliotecas, acesso gratuito à Internet; programas de extensão universitária, tutorias, núcleos de atendimento para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais, projetos, centros e grupos de pesquisa, atividades de extensão e extracurriculares, dentre outros.

As atividades complementares, hoje regulamentares nas universidades, podem também incluir oficinas, minicursos, projetos, pesquisas em salas de recursos ou centros de atendimento às AH/SD e ser tanto oferecidas aos alunos com AH/SD do ensino fundamental e médio e a pessoas da comunidade, como também podem ser desenvolvidas pelos próprios estudantes universitários com AH/SD, como forma de permitir a suplementação curricular.

O Programa de Educação Tutorial (PET), vinculado à Secretaria de Educação Superior do Ministério de Educação, permite a formação de grupos de aprendizagem tutorial coletivos e interdisciplinares com estudantes bolsistas, sob a orientação de um tutor, com o objetivo de desenvolver atividades acadêmicas de excelência, em todos os cursos universitários, públicos e privados, e essa é uma excelente oportunidade que pode ser oferecida aos alunos com AH/SD. De fato, embora não seja mencionado o termo AH/SD, o objetivo do PET é “apoiar grupos de alunos que demonstrem potencial, interesse e habilidades destacadas em cursos de graduação das Instituições de Ensino Superior – IES” (SESU, 2006, p. 4). Os estudantes participantes e o professor tutor do grupo recebem uma bolsa. Geralmente são os alunos do tipo acadêmico que costumam vincular-se a esses grupos, porque dentre os requisitos exigidos pelo programa o aluno deve manter um bom rendimento no curso de graduação e apresentar excelente rendimento acadêmico avaliado pelo tutor.

Os estágios dos estudantes universitários com AH/SD nos diferentes cursos também podem ser realizados junto a salas de recursos ou centros de atendimento às AH/SD. Isso também promoverá a construção de sua própria identidade como PAH/SD e constituirá um maior desafio.

Os grupos de estudos e os grupos de pesquisa nos diferentes cursos podem ser uma forma de promover o enriquecimento extracurricular dos estudantes com AH/SD, assim como o encaminhamento para atividades extracurriculares da universidade, quando a área de destaque não estiver vinculada à disciplina ministrada, mas a uma área na qual a universidade oferece atividades, como, por exemplo, corais, equipes de esportes ou atletismo, grupos de dança, atividades de voluntariado na comunidade, etc.

E o que não se pode esquecer

Destacamos, para finalizar, a importância do estudo das altas habilidades/superdotação, embora alguns, como salienta Winner (1998, p. 18), “poderiam objetar que este é um tópico elitista com pouca relevância neste momento de aguda desigualdade econômica, violência e crise educacional”. Como esta autora, discordamos também desta ideia. O Brasil muito pouco tem feito com relação à identificação e atendimento às crianças e jovens com AH/SD, basta atentarmos para as estatísticas mais atuais e veremos que eles continuam sendo excluídos e suas necessidades continuam sendo negadas.

Outras culturas se preocuparam bem mais para identificar e atender seus superdotados, como escreve Winner (1998, p. 18): “a Hungria produziu mais do que sua parcela de matemáticos e

cientistas, e grande parte do trabalho criativo nos Estados Unidos no século vinte foi feito por refugiados da Europa”. Alencar (2001) também afirma que na China, Alemanha e Austrália, observou-se nas últimas décadas, um investimento crescente para a implementação de programas para as pessoas com AH/SD. A ideia desse interesse diz respeito à consciência das vantagens advindas da implementação desses programas, principalmente em áreas que possam favorecer o Estado.

Preocupar-se com as pesquisas científicas nesta área pode nos mostrar caminhos importantes de como a mente humana pode se comportar e de como este entendimento pode fazer diferença em uma sociedade. Só então poderemos discutir sobre a inclusão de todos e todas no sistema oficial de ensino.

Referências

ALENCAR, Eunice Soriano. *Criatividade e educação de superdotados*. Petrópolis: Vozes, 2001.

ALENCAR, E. S.; FLEITH, D. de S. *Superdotados: determinantes, educação e ajustamento*. 2. ed. São Paulo: EPU, 2001.

BRASIL. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: *Diário Oficial da União*, 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009*. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC/CNE, 2009.

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

EXTREMIANA, A. A. *Niños superdotados*. Madri: Pirâmide, 2000.

FREITAS, Soraia Napoleão; Susana Graciela Pérez Barrera PÉREZ. *Altas Habilidades/ Superdotação: atendimento especializado*. Marília: ABPEE, 2010.

GARDNER, Howard. *Cinco mentes para o futuro*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

GARDNER, Howard. *Inteligência: um conceito reformulado*. Rio de Janeiro: Objetiva, 1999.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP).
Re: Censo de Educação Superior [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por
susanapb@terra.com.br em 16 abr. 2011.

MARLAND, S. *Education of the gifted and talented*. Report to Congress. Washington, DC: U.S.
Government Printing Office, 1972.

PÉREZ, Susana Graciela Pérez.Barrera. *Ser ou não ser, eis a questão: o processo de construção
da identidade na pessoa com Altas Habilidades/Superdotação adulta*. 2008. 230 f. Tese.
(Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto
Alegre: 2008.

PÉREZ, Susana Graciela Pérez.Barrera. Mitos e Crenças sobre as Pessoas com Altas Habilidades:
alguns aspectos que dificultam o seu atendimento. *Cadernos de Educação Especial*. Santa
Maria, n. 22, 2003, p. 45-59.

RENZULLI, Joseph S. O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma
retrospectiva de vinte e cinco anos. In: *Revista Educação*. Porto Alegre/RS. PUCRS, ano 27, v. 1,
n. 52, p. 75-131, jan/abr. 2004.

RENZULLI, Joseph S. The Three-ring conception of giftedness: A Developmental Model for
Creative Productivity. In: RENZULLI, J. S.; REIS, S. M. (Eds). *The Triad Reader*. Connecticut:
Creative Learning Press, 1986, p. 2-19.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. “Programa de Educação Tutorial” *Manual de
Orientações Básicas*. Brasília: MEC/SESU, 2006.

WINNER, E. *Crianças superdotadas: mitos e realidades*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.



**OPERACIONALIZANDO A INCLUSÃO DE
ALUNOS COM SÍNDROME DE ASPERGER NO
ENSINO SUPERIOR**

OPERACIONALIZANDO A INCLUSÃO DE ALUNOS COM SÍNDROME DE ASPERGER NO ENSINO SUPERIOR

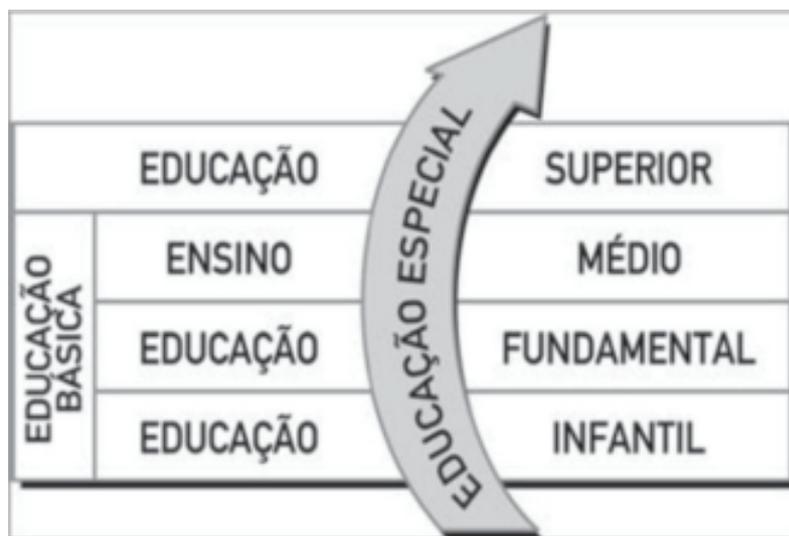
*Débora Regina de Paula Nunes
Eliana Rodrigues Araújo*

Introdução

O objetivo do presente artigo é delinear as principais características da síndrome de Asperger e sinalizar, com base nos preceitos do Decreto nº 6.571/2008, estratégias que favoreçam o desenvolvimento acadêmico e social desses educandos no contexto do Ensino Superior.

O Decreto nº 3.298, que regulamenta a Lei nº 7.853/89, ao dispor sobre a política nacional para a integração da pessoa com deficiência, define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino. Assim, de acordo com a legislação, os serviços da educação especial devem ser ofertados aos alunos com necessidades educacionais especiais desde a educação infantil até o Ensino Superior, conforme observado na Figura 1.

Figura 1 - Educação Especial – modalidade de ensino



Fonte: MEC (BRASIL, 2004)

Na atualidade, esses serviços são efetivados por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE), definido como sendo: “um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular” (BRASIL, 2008a, p. 10).

No Ensino Superior, ações do AEE viabilizam o acesso, a permanência e a participação do aluno em atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão no ambiente universitário (BRASIL, 2008a, p. 11). O Decreto nº 6.571/2008, que dispõe sobre o AEE prevê, em seu art. 3º, a estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior. Esses núcleos visam a eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de educandos com necessidades educacionais especiais.

Os alunos contemplados pelo AEE são, de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008b, p. 14), aqueles que evidenciam: a) deficiências; b) altas habilidades/superdotação; e c) transtornos globais do desenvolvimento (TGD). Na primeira categoria estão incluídos os educandos com deficiência intelectual, física e sensorial. Na segunda, os alunos que exibem padrões de desempenho superior à média, em uma ou mais áreas, comparados à população geral da mesma faixa etária (WINNER, 1998).

Por fim, os educandos com TGD seriam aqueles que, por disfunções neurobiológicas, evidenciam prejuízos nas áreas de comunicação, socialização e manifestação de interesses/comportamentos restritos, estereotipados e repetitivos. Nesse grupo estariam, portanto, os alunos com psicose infantil, os autistas e aqueles com síndromes do espectro autista, em que se destacam os diagnosticados com Síndrome de Asperger (SA).

Síndrome de Asperger: histórico e definição

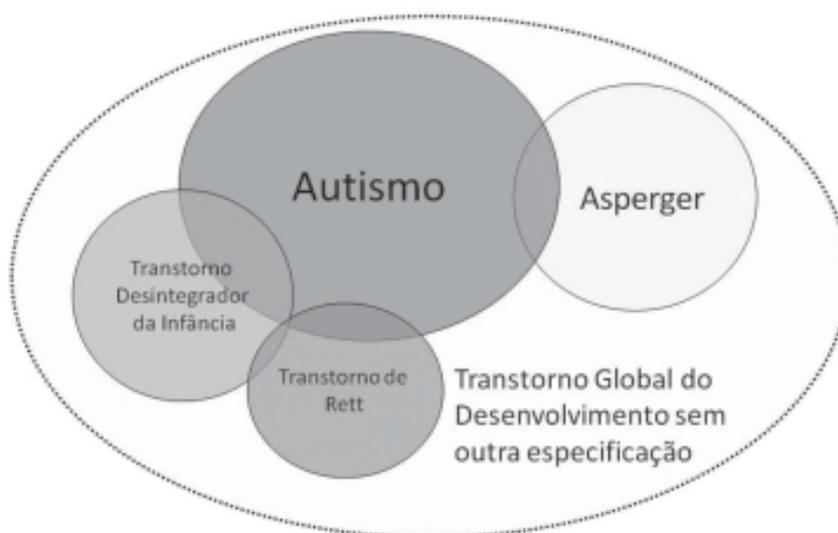
Hans Asperger, psiquiatra austríaco, em 1944, descreveu um grupo de jovens que manifestava comportamento social atípico, caracterizado pela carência de conhecimentos intuitivos de como adaptar suas respostas às necessidades e personalidades dos outros (ASPERGER, 1944 apud WING, 1981).

Apesar de apresentarem inteligência normal, esses indivíduos evidenciavam prejuízos nas habilidades sociocomunicativas, como a limitada compreensão de formas não verbais de comunicação, escasso emprego de gestos, limitada empatia e fala monocórdia. A *psicopatia autista*, como foi intitulada por Asperger, afetava, primordialmente, os homens e só podia ser identificada após os três

anos de idade. Asperger sugeriu, na época, que se tratava de um transtorno hereditário, levantando a hipótese de que os traços de personalidade eram transmitidos pelo pai (KLIN, 2003).

Cinquenta anos após a sua descrição, a etiologia da Síndrome de Asperger (SA), como foi posteriormente alcunhada por Lorna Wing, continua desconhecida, apesar das fortes evidências genéticas (HEFLIN; ALAIMO, 2007; KLIN, 2006). Atualmente, a SA aparece no DSM-IV, juntamente com o autismo, o Transtorno de Rett, o Transtorno Desintegrador da Infância e o Transtorno Global do Desenvolvimento sem outra especificação (TGD-SOE), como subcategoria do Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), como indica a Figura 2.

Figura 2 - Transtornos Globais do Desenvolvimento



Fonte: Lord & Risi (2000)

Os TGDs são transtornos do neurodesenvolvimento que compartilham, em menor ou maior grau, de uma tríade sintomatológica que inclui distúrbios qualitativos na interação social, *deficits* de comunicação e manifestação de comportamentos/interesses restritos e/ou atípicos. Distinto dos outros TGDs, no entanto, indivíduos com SA tipicamente não evidenciam problemas na aquisição da linguagem ou *deficits* cognitivos (KLIN, 2006). De fato, essa população geralmente desenvolve a linguagem precocemente e tem inteligência normal ou, muitas vezes, acima da média (KLIN, 2003; 2006). Adicionalmente, não apresentam atrasos clinicamente significativos no desenvolvimento de habilidades de autoajuda apropriadas à idade e aos comportamentos adaptativos, excetuando na interação social (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2002).

O diagnóstico de SA é clínico e só poderá ser conferido se os *deficits* na interação social e comportamentos/interesses atípicos trouxerem prejuízos clinicamente significativos em termos sociais, emocionais, educacionais ou ocupacionais para o indivíduo (APA, 2002). Comorbidades com transtornos de comportamento, ansiedade, *tics* e transtornos de humor podem ser frequentes nessa população (KLIN, 2003; MATILLA et al., 2010). De fato, em estudo conduzido por Matilla e colaboradores (2010), 74% dos indivíduos diagnosticados com SA ou autismo de alto funcionamento apresentavam transtornos comórbidos. Os mais prevalentes eram os transtornos de comportamento (44%), como Transtorno do *Deficit* de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Transtornos de Conduta e transtorno opositivo desafiador. Em seguida, destacavam-se os transtornos de ansiedade (42%), como o pânico, a agorafobia, Transtorno Obsessivo Compulsivo (TOC), e fobia social. Transtornos de *tic*, como Síndrome de Tourette, estavam presente em 26% dos participantes do estudo; e transtornos de humor, como a depressão, em 6%.

A SA é, preponderantemente, uma síndrome masculina, uma vez que afeta homens em uma proporção nove vezes maior do que mulheres (KLIN, 2006). Em uma população de 10.000 indivíduos, entre 2 e 36 pessoas poderão ser diagnosticadas com a síndrome (NATIONAL RESEARCH COUNCIL, 2001; SUZUKI; SAITO, 2007).

Caracterizando a Síndrome de Asperger

Além dos problemas de interação social e manifestação de comportamentos e interesses atípicos. Pessoas com SA podem evidenciar prejuízos na linguagem, no processamento cognitivo, na integração sensorial e coordenação motora (KLIN, 2003; MOORE, 2005). Uma descrição aprofundada dessas áreas, assim como estratégias de intervenção utilizadas no contexto acadêmico serão, em seguida, delineadas.

Interação social

Os distúrbios qualitativos na interação social são observados na falta de reciprocidade socioemocional, inadequação do comportamento perante o contexto social apresentado, isolamento social, contato visual deficitário, dentre outras características. A literatura indica que pessoas com Asperger e autismo e altofuncionamento têm menos interações sociais do que

aquelas com desenvolvimento típico (BAUMINGER, SHULMAN, AGAM, 2003). As dificuldades em iniciar e manter conversas, compreender regras sociais de conduta e colocar-se no lugar do outro podem ser alguns fatores que explicam esse padrão de comportamento (MOORE, 2005; WILLIAMS, WRIGHT, 2008).

A limitada compreensão dos códigos sociais de conduta, como respeitar o espaço pessoal alheio, esperar a vez e adequar-se a assuntos de interesse dos pares não são, por vezes, compreendidos pelo indivíduo com SA. Nesse cenário, o interlocutor pode sentir-se incomodado com a aproximação física excessiva da pessoa assim diagnosticada, chatear-se com suas interrupções frequentes e enfadar-se com a forma pela qual esse indivíduo monopoliza conversas, abordando temáticas pouco apreciadas pelo grupo. O alicerce desse conjunto de comportamentos atípicos pode estar na incapacidade de entender o ponto de vista do outro, o que alguns autores denominam de *cegueira mental* (WILLIAMS, WRIGHT, 2008) ou teoria da mente deficitária (MOORE, 2005).

A falta de contato visual durante interações sociais pode ser outra característica marcante da SA. Esse comportamento é atribuído a *deficits* no processamento, simultâneo, de informações sensoriais. Ou seja, para pessoas com SA pode ser mais fácil compreender uma informação quando não precisam processar, simultaneamente, estímulos visuais (o rosto do interlocutor) e auditivos (a fala do interlocutor) (MOORE, 2005). Dessa forma, podem preferir falar sem olhar para o rosto do interlocutor.

Comportamentos/Interesses

Comportamentos ritualizados, dificuldades em lidar com alterações de rotina e maneirismos motores (mexer ou torcer as mãos) são alguns sintomas presentes na SA, assim como nos outros TGD. Essa população tende a apresentar preocupações de natureza intensa ou com fatos incomuns. É comum memorizarem, com facilidade, fatos relativos à sua área de interesse (WING, 1981). Assim, um jovem de 22 anos, fascinado por máquinas de costura, pode aprender os nomes e as funções de todas as peças desse equipamento e se recusar a falar sobre outra temática com colegas de turma. O comportamento/interesse é, nesse exemplo, avaliado como atípico se não for um padrão de conduta observado no contexto social no qual o jovem está inserido.

Mudanças de rotina podem desencadear reações inesperadas de medo e ansiedade. Esse desconforto é, por vezes, expresso por comportamentos desadaptativos como balançar o corpo, contorcer as mãos ou fazer perguntas excessivamente (MOORE, 2005). Assim, a imprevista mudança na data de entrega de um relatório pode fazer com que o aluno com SA tenha um ataque de raiva e passe a *bombardear* o professor com questões, aparentemente, desconexas.

Linguagem

Pessoas com SA, em geral, não evidenciam atrasos clinicamente significativos na linguagem, embora possam apresentar atipicidades fonêmicas, semânticas, sintáticas e pragmáticas (APA, 2002; KLIN, 2006). A fala pedante, característica de muitos indivíduos com essa síndrome, pode ser atribuída às dificuldades em reconhecer diferenças e variabilidade dos sons, fazendo com que pronunciem cada letra e sílaba das palavras, de forma exagerada (MOORE, 2005; KLIN, 2003).

Ademais, o discurso pode ser excessivamente rápido, lento e/ou apresentar tons pouco naturais, inflexões estranhas e volume inadequado. Dificuldades em empregar palavras adequadamente ou combiná-las de forma apropriada é outro fenômeno comum nessa população. Como resultado, tendem a utilizar *frases feitas*, ouvidas em filmes ou em outros contextos para comunicar suas intenções.

Modificações no tom de voz, no volume usado ou na linguagem corporal empregada são importantes recursos utilizados para esclarecer a intenção da fala (pragmática). Pessoas com Asperger tipicamente falham em compreender ou implementar esses recursos. Consequentemente, têm dificuldades em compreender ironias, sinestésias, metáforas ou outras figuras de linguagem. Dessa forma, se em um dia de chuva ouvir um colega dizer que *o mundo está acabando*, poderá afligir-se terrivelmente, imaginando o fim da humanidade.

Processamento cognitivo

Resultados de estudos têm evidenciado *deficits* nas funções executivas de pessoas com TGD, incluindo as com SA (OZONOFF, SOUTH, PROVENCAL, 2005). Esse fenômeno traduz-se nos prejuízos observados nas habilidades de planejamento, priorização e organização (MOORE, 2005; OZONOFF, SOUTH, PROVENCAL, 2005). Assim, no ambiente acadêmico, é

comum que o aluno com SA tenha dificuldades de delinear passos essenciais para a realização de tarefas, excedendo-se no tempo de concretização de trabalhos ou não sabendo como iniciar e/ou finalizar projetos. A falta de organização pode ser expressa pela perda dos pertences, atrasos em aula, e a apresentação de trabalhos escritos com rasuras.

A rigidez do pensamento faz com que muitos não consigam compreender fenômenos que estejam além de suas crenças e percepções. As coisas são, para essa população, preto no branco, certo ou errado, lógicas ou ilógicas, como argumenta Moore (2005). Talvez seja esse o motivo pelo qual manifestem dificuldades em compreender mudanças de rotinas.

Integração sensorial

O processamento sensorial deficitário pode fazer com que muitos manifestem hiper ou hiporreatividade a estímulos auditivos, visuais, olfativos, táteis ou gustativos (HEFLIN, ALAIMO, 2007). Os hipersensíveis tendem a ser intolerantes a certas texturas, tipos de luz, determinadas frequências de sons ou odores específicos. Nesse contexto, o tecido de um jaleco usado em aulas de laboratório, a luz fluorescente da sala de aula, as falas simultâneas ouvidas durante a realização de trabalhos em grupo, ou o cheiro da cantina podem ser intoleráveis para alguns alunos com diagnóstico de Asperger.

Os hipossensíveis ou que sub-registram eventos sensoriais, podem buscar compensações por meio da exploração de determinados estímulos sensoriais. Dessa forma, a hipossensibilidade tátil ou olfativa pode desencadear comportamentos atípicos, como morder partes do corpo, balançar-se excessivamente ou cheirar objetos e pessoas em um ambiente. O subprocessamento de estímulos auditivos, como o sinal sonoro indicando o intervalo de aulas, pode fazer com que muitos sejam, erroneamente, percebidos como deficientes auditivos.

Coordenação motora

Problemas de ordem neurológica podem desencadear funcionamento motor fino e/ou grosso deficitário nessa população. Isso é traduzido por dificuldades na escrita, como a caligrafia ruim ou no comportamento desajeitado, caracterizando a falta de coordenação e equilíbrio motores. Para muitos pode ser difícil imitar e executar tarefas e atividades motoras

(MOORE, 2005). Como consequência podem apresentar fraco desempenho em aulas de Educação Física ou evitarem atividades sociais, como um jogo de bola na praia.

Asperger: um relato

O relato a seguir auxilia-nos a compreender as especificidades dos sintomas descritos. Trata-se do depoimento de um jovem universitário de 23 anos, intitulado *Ser Asperger*³³

Quando infante, era dislábico, levemente ecolábico, memorizava frases de filmes e as proferia em contextos sociais (isso perdurou até meados dos 16 anos). Repetia palavras toadas na TV e minhas próprias palavras (palilalia). Padece de muitos casos graves de tiques (Tourette). Desde a aurora da vida, denotava deflexão ao estudo das ciências, era muito ingênuo e tinha hipersensibilidade tátil. Camisetas de linho e etiquetas eram inasseáveis. Tinha sensações estranhas ao fitar determinados padrões (como o fundo duma piscina) e quando a água caía sobre minha cabeça, perdia a propriocepção visual por um efêmero período quando isto ocorria. Alta habilidade verbal desde infante. Ao adolecer, a pressão social, a ingenuidade, a deficiência social e as mudanças no corpo incorreram-me na depressão profunda, contudo, não bastasse, as deficiências acadêmicas (salvo em poucas áreas). Já tive obsessão por fotografia, mapas, clima, ciência em geral, aeronaves. Atualmente, sou contumazido por palavras e tenho muito interesse na área aeroespacial (perdurou desde a infância), contudo, estou desenvolvendo interesses profissionais salutareis em minha própria área, mais elicitamente no campo da Imunologia, para verter posteriormente para o estudo da oncologia. Sou proprietário da maior comunidade do Orbiter no Orkut, um simulador de vôos espaciais.

Tinha ojeriza por contato físico, pavor de sons altos e ansiedade muito grave, que fora parcialmente controlada por medicamentos. Sou excêntrico, minha dicção é díspar e por vezes monocórdia, de baixo volume e pouca entonação. Estou treinando para enaltecer a prosódia. Tenho deficiências acadêmicas, salvo quando sucinta minha área de interesse. Tenho vicissitudes para manter a atenção em aulas, porquanto as

³³ Depoimento retirado do grupo de discussão Autismo do Brasil. Disponível em: <<http://br.groups.yahoo.com/group/autismo/>>. Acesso em: 06 maio 2009.

gravo desde a incipiência desde período na faculdade. Atualmente, perduram as peculiaridades na fala (falar é laborioso, arregimenta muita concentração, o que me compele a desviar a atenção de outros estímulos sensoriais, como a visão e a audição). Os desvios de olhar durante o colóquio são muito irritantes para as outras pessoas com quem converso, presumo. Tenho postura corporal desajeitada e um deambular característico de autistas e, quando infante, corria de forma muito peculiar. Minha vida foi permeada por infortúnios, mas fui aguerrido e consegui entrar numa universidade. Talvez, insolitamente, eu esteja no rumo certo. Os achados da ressonância magnética só corroboram o que já percebera por toda a vida (salvo o possível cisto). Não obstante, tenham-no dito que o pior preconceito é o familiar, em meu caso.

Isso não é um relato de um autista, É MINHA VIDA.

L.F, 2009

Como reconhecer e ajudar seu aluno com AS

Em seguida serão descritas estratégias de enfrentamento, com base nas características assinaladas, neste trabalho, que favorecem a inclusão acadêmica e social de alunos com SA no Ensino Superior.

- Início do semestre – O contexto não familiar, as disciplinas novas, colegas e professores desconhecidos causam, de um modo geral, extrema ansiedade no aluno com SA. É relevante que o professor inclua na ementa/programa das disciplinas um quadro especificando o local e cronograma de aulas, os trabalhos a serem realizados, assim como o que espera que cada aluno aprenda (competências). Considerando-se a dificuldade de lidar com modificações de rotinas, é aconselhável que o professor avise o aluno sobre eventuais mudanças no cronograma o mais prontamente possível.

- Isolamento social e participações em grupos – Ao perceber a dificuldade do aluno com SA de interagir socialmente, é recomendável que o professor defina, previamente, os grupos de trabalho ao invés de aguardar que os alunos se agrupem espontaneamente. São, em geral, recomendados grupos pequenos, não excedendo cinco membros (MOORE, 2005).

- Atraso na entrega de trabalhos – A ansiedade e dificuldades nas funções executivas (planejar, priorizar, selecionar) podem prejudicar a realização de tarefas e cumprimento de prazos. Por esse motivo, alguns jovens conseguem ingressar no Ensino Superior, mas abandonam a universidade em seguida (WING, 1981). O professor ou mentor pedagógico deverá orientar o aluno a manter uma agenda em que constem datas de entregas dos trabalhos e observações importantes *como não entendi o que o professor pediu, preciso perguntar novamente*.

- Testes e avaliações – O intenso interesse em algumas áreas acadêmicas pode fazer com que o aluno deixe outras disciplinas em segundo plano. O professor poderá solicitar trabalhos cujo tema de interesse do aluno esteja vinculado ao conteúdo trabalhado, de modo a complementar a avaliação.

- Trabalhos escritos – Problemas de coordenação motora fina e organização de ideias poderão causar sérias dificuldades ao aluno com SA na realização de trabalhos e provas escritas. *Softwares* de predição de palavras e ferramentas de organização da escrita, como mapas conceituais, podem ser fundamentais para a produção de textos. A participação de terapeutas ocupacionais e psicopedagogos são essenciais nesse processo.

- Aulas expositivas – É importante salientar que muitos desses alunos são *pensadores visuais* que melhor processam informações gráficas do que auditivas. Assim, o uso de recursos visuais, como *datashow*, ou recursos de fichamento de aulas e mapas conceituais, podem ser essenciais no processo de aprendizagem.

- Apresentação de trabalhos – Sob ansiedade e tensão o aluno pode transpirar mais do que o normal e fazer movimentos corporais estranhos (balançar o corpo de um lado para outro ou contorcer as mãos). O professor ou um colega poderão apoiar o aluno, fornecendo instruções claras de conduta. Assim, podem dizer: “está tudo bem, leia o texto (ou a tela)”. Após a apresentação, é relevante ressaltar os pontos positivos do trabalho, como: “gostei quando você falou...”.

- Discurso atípico – O uso de palavras incomuns, prosódia atípica (ex: volume e velocidade inadequados da fala, inflexões estranhas ou cadência monótona) pode distanciar o aluno dos demais. Conversar com o aluno com SA, elogiar seu vocabulário e sugerir o uso do dicionário para escolher sinônimos adotados em sua região/grupo social podem ajudar. A participação de um fonoaudiólogo é primordial nesse processo.

- Dificuldade de iniciar e manter uma conversação – A conversação flui melhor se o assunto girar em torno dos temas de seu interesse. De um modo geral, o aluno tenta iniciar uma conversa com uma pergunta cuja resposta já conhece. Ao receber essa resposta, encerra abruptamente a

conversa por, muitas vezes, não saber o que dizer em seguida. O professor ou colega podem, então, fazer uma pergunta mais diretiva (você fez o trabalho de mecânica?) para manter a interação. Vale salientar a importância de equipes multidisciplinares no trabalho com alunos com SA. Nesse sentido, merece destaque o papel de um terapeuta que poderá, de forma mais pontual, desenvolver um programa de treino de habilidades sociais para o aluno com esse diagnóstico.

- **Compreensão literal** – Considerando o pensamento concreto e as dificuldades de compreender a linguagem não literal, o professor deverá ser cuidadoso ao usar figuras de linguagem. Assim, ao invés de dizer “o trabalho poderá ser entregue em *um século*”, ressaltando o extenso tempo para a sua realização, é aconselhável que determine o prazo, especificando o dia de entrega das tarefas.

- **Sensibilidade sensorial** – Sons (barulho do ar condicionado e das pessoas falando em voz alta) podem causar ansiedade e irritação. O piscar da luz fluorescente pode ser imperceptível para a maioria das pessoas, mas muito perturbadora para as pessoas com SA. Ao perceber o incômodo do aluno (inquietação, tampar os ouvidos, expressão facial tensa), o professor pode pedir silêncio à turma, diminuir a incidência de luz ou, ainda, perguntar se o aluno gostaria de sair da sala por alguns minutos.

Considerações finais

O propósito do presente estudo foi identificar formas de operacionalizar a inclusão social e acadêmica dos educandos com SA no contexto das universidades. Assim, com o objetivo de conscientizar a comunidade acadêmica sobre as características dessa população, foram inicialmente descritas as especificidades sócio comunicativas, cognitivas e comportamentais do aluno com SA. Em seguida, com base nesses descritores, foram identificados alguns recursos pedagógicos para viabilizar sua inclusão.

De acordo com o Decreto nº 6.571/2008, as universidades federais devem organizar ações para viabilizar o sucesso acadêmico e social de alunos com necessidades educacionais especiais no contexto do Ensino Superior. Dentre esses educandos, destacam-se aqueles com Síndrome de Asperger, um distúrbio do neurodesenvolvimento caracterizado por *deficits* nas habilidades sociais e manifestação de comportamentos/interesses atípicos. A sintomatologia que caracteriza essa condição pode acarretar severos prejuízos sociais, emocionais e acadêmicos para o aluno.

As características da SA descritas nesse capítulo devem ser visualizadas em um *continuum*, contemplando indivíduos com maiores e menores comprometimentos nas diferentes áreas delineadas. A consciência dessa heterogeneidade é primordial na identificação de procedimentos de intervenção/enfrentamento. Vale, ainda, salientar, que os serviços da educação especial devem ser realizados por equipes multidisciplinares, envolvendo não apenas o professor, mas orientadores pedagógicos, coordenadores de curso, profissionais especializados (ex: fonoaudiólogos, psicólogos, pedagogos, terapeutas ocupacionais, etc.), assim como a família do aluno.

Referências

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais*. 4. ed. São Paulo: Artmed, 2002.

BAUMINGER, N., SHULMAN, C. AGAM, G. Peer interaction and loneliness in high functioning children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, v. 33, p.489-507, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização/ surdocegueira / múltipla deficiência sensorial*. Brasília, DF; MEC; SEESP, 2004. (Educação infantil; 6).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008a.

BRASIL. Casa Civil. *Decreto-Lei nº 6.571/2008, de 17 de setembro de 2008*. Brasília, DF, 2008b.
Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm> .
Acesso em: 20 maio 2011.

CAPOVILLA, Alessandra Gotuzo Seabra; ASSEF, Ellen Carolina dos Santos; COZZA, Heitor Francisco Pinto. Avaliação neuropsicológica das funções executivas e relação com desatenção e hiperatividade. *Avaliação psicológica*, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 51-60, 2007.

HEFLIN, L.; ALAIMO, D. *Students with Autism Spectrum Disorders: effective instructional practices*. Upper Saddle River, N.J.: Pearson Prentice Hall, 2007.

KLIN A. Asperger syndrome: an update. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, v. 2, p. 103-109, 2003.

KLIN A. Autismo e Síndrome de Asperger: uma visão geral. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, v. 28, n. 1, p. 3-11, 2006.

LORD, C.; RISI, S. Diagnosis of autism spectrum disorders in young children. In: A. Wetherby; B. Prizant (Eds.). *Autism spectrum disorders: a transactional developmental perspective*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co, 2000, p. 167–190.

MATILLA, M. et al. Comorbid Psychiatric Disorders Associated with Asperger Syndrome/High-functioning Autism: a community and clinic-based study. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, v. 40, p. 1080-1093, 2010.

MOORE, Susan T. *Síndrome de Asperger e a Escola Fundamental*. São Paulo: Associação Mais 1, 2005.

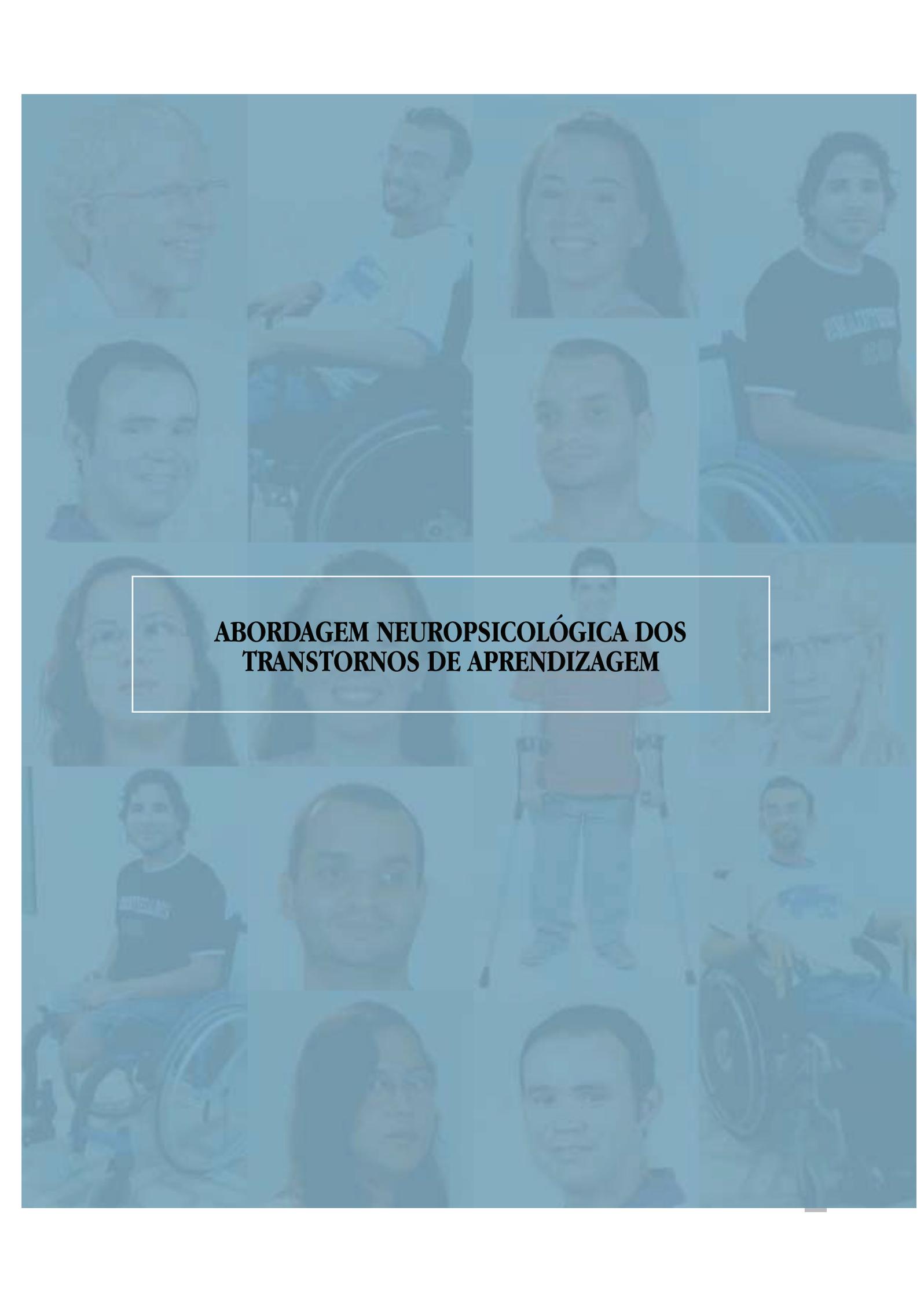
NATIONAL RESEARCH COUNCIL. *Educating children with autism*. Committee on Educational Interventions for Children with Autism. In: C. Lord, J. P. McGee (Eds.). Division of behavioral and social sciences and education. Washington, DC: National Academy Press, 2001.

OZONOFF, S., SOUTH, M.; PROVENCAL, S. Executive Functions. In: F. R. Volkmar, R. Paul, A. Klin: D. Cohen (Eds.). *Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders*. New Jersey: John Wiley & Sons, 2005, p. 606-627.

SUZUKI, Y.; SAITO, K. Epidemiology of Asperger's syndrome. *Nippon Rinsbo*, v. 65, n. 3, p. 419 - 23, 2007.

WILLIAMS, Chris; WRIGHT, Barry. *Convivendo com autismo e Síndrome de Asperger: estratégias práticas para pais e profissionais*. Tradução Cássia Nasser. São Paulo: Mbooks do Brasil, 2008.

WING, Lorna. Asperger's syndrome: a clinical account. *Psychological Medicine*, v. 11, p. 115-129, 1981.



**ABORDAGEM NEUROPSICOLÓGICA DOS
TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM**

ABORDAGEM NEUROPSICOLÓGICA DOS TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM

*Danielle Garcia
Izabel Hazin*

Introdução

O processo de aprendizagem é um fenômeno complexo, dinâmico e contextualizado, constituindo-se processo psicológico por meio do qual o sujeito adquire ou amplia os seus conhecimentos e competências com o auxílio de mediadores da cultura (FALCÃO, 2003).

Participam desse processo a dimensão sócio-cultural e contextual, os aspectos afetivos e a esfera corporal, notadamente a organização e o funcionamento cerebral. Estes domínios estabelecem entre si uma interação mútua, ou seja, todos influenciam e são igualmente influenciados pelos demais domínios. Sendo assim, o comprometimento de algum destes domínios pode promover uma organização psicofisiológica qualitativamente diferente daquela esperada para uma determinada faixa etária e escolaridade, trazendo consequências para os demais domínios e resultando em uma aprendizagem deficitária.

Comumente os estudos desenvolvidos no contexto das dificuldades de aprendizagem privilegiam dois focos, a saber, aspectos didático-pedagógicos e aspectos socioafetivos. No primeiro, são discutidos, dentre outros, os conteúdos específicos ensinados, a transposição destes conteúdos, as técnicas de ensino e de avaliação. No segundo, são trabalhados, por exemplo, aspectos relacionados à autoestima e autoconceito do aprendiz e às relações professor-aluno.

Em ambas as direções de investigação a corporeidade não é considerada enquanto variável determinante no processo de aprendizagem e não desponta como domínio que pode vir a explicar padrões atípicos de aprendizagem para mais ou para menos, entretanto, é sabido que o processo de aprendizagem envolve funções psicológicas, tais como a atenção, a memória e a linguagem, e que essas têm uma relação direta com o funcionamento do sistema nervoso central.

Diante do exposto, o objetivo deste capítulo passa a ser a problematização acerca da forma como certas operações cognitivas e seus componentes estão relacionados com os sistemas neurais e suas estruturas, bem como investigar quais as implicações do comprometimento do funcionamento cognitivo para a aprendizagem de conteúdos específicos. Tal domínio da produção

de conhecimento pode ser denominado de neuropsicologia da educação e este será abordado na seção a seguir.

Neuropsicologia da aprendizagem

A neuropsicologia é uma disciplina que busca compreender as relações existentes entre a organização e o funcionamento do sistema nervoso central e as funções neuropsicológicas, considerando variáveis afetivas, sociais e comportamentais do sujeito. Em sua maioria, lesões e/ou disfunções neurológicas alteram o funcionamento cognitivo da criança (HAZIN, 2006), o que por sua vez pode levar a um perfil de facilidade ou dificuldade na aprendizagem.

Segundo Ciasca (2006), o processo de aprendizagem implica integridades básicas e indispensáveis para que a criança possa aprender. Estas integridades são caracterizadas por três níveis: a) fatores psicodinâmicos envolvidos no processo de internalização e construção de significado para o que foi observado e experienciado; b) funções do sistema nervoso periférico responsáveis pelos sistemas sensoriais que captam os estímulos internos e externos; c) funções do sistema nervoso central responsáveis pela elaboração e construção de sentido para os estímulos recebidos pelos sistemas sensoriais, seu armazenamento e a sua recuperação.

Na perspectiva de Luria (1981) o funcionamento neuropsicológico pode ser compreendido como constituindo um sistema funcional complexo que envolve praticamente todo o córtex cerebral, não estando restrito a áreas cerebrais específicas. Os sistemas funcionais receberão sempre estímulos, internos ou externos, e produzirão respostas para os mesmos, que poderão ser de natureza verbal e/ou motora. A principal característica deste processo é a flexibilidade e mobilidade de suas partes, ou seja, uma mesma tarefa poderá ser realizada de diferentes maneiras, e estes caminhos diversos podem levar a um mesmo resultado. Tal aspecto é de grande relevância para a avaliação e intervenção junto aos distúrbios de aprendizagem, pois permite aos educadores encontrarem caminhos alternativos, conduzindo os seus alunos através de percursos especializados e permitindo aos mesmos a construção do conhecimento.

Luria (1981) propõe a existência de três unidades funcionais que participam de todas as atividades psicológicas, sendo, portanto, imprescindíveis para o processo de aprender. A primeira unidade funcional é responsável pela regulação do tono e da vigília, ou seja, para que a captação dos estímulos possa acontecer a criança precisa estar ativa e desperta. Esta unidade promove a atenção, a seleção dos estímulos que chegam aos órgãos sensoriais, a vigilância e a modulação

emocional. A segunda unidade funcional responsabiliza-se por todo o processo de recepção, análise e armazenamento das informações. Cabe a esta unidade a organização espacial, a simbolização, a codificação, o armazenamento na memória e a integração sensorial e perceptiva das informações. Por fim, a terceira unidade funcional destaca-se pelo papel na programação, regulação e execução das respostas da criança aos estímulos captados. É, portanto, responsável pela construção de estratégias, pela programação, execução, manutenção e acompanhamento das operações cognitivas (LURIA, 1981).

Podemos, portanto, definir o transtorno de aprendizagem como uma alteração em uma das unidades funcionais, caracterizado por um lado como um déficit na aquisição, no armazenamento ou na recuperação das informações, bem como por um comprometimento no planejamento ou na execução de uma determinada operação. Na seção seguinte serão abordadas as funções cognitivas e as principais alterações que acometem o seu funcionamento.

As funções cognitivas e as bases neuropsicológicas da aprendizagem

Atenção

A atenção é uma função cognitiva multifacetada, cujos mecanismos são responsáveis pela seleção ou priorização no processamento de determinadas categorias de informação. Tendo em vista a capacidade limitada de processamento do cérebro, a atenção consiste em uma propriedade essencial ao funcionamento cognitivo e à aprendizagem (STERNBERG, 2008; NAHAS; XAVIER, 2006;2004).

Os mecanismos atencionais são parte integrante de um sistema complexo, que engloba processos distintos e muitas vezes complementares. Tais mecanismos constituem formas básicas de sistemas atencionais, classificados pela sua natureza e operacionalização (NAHAS; XAVIER, 2006).

Em relação à natureza, a atenção pode ser classificada em:

- *Voluntária*

A atenção voluntária consiste no direcionamento ativo e deliberado do indivíduo durante a realização de determinada atividade, em resposta a rastros verbais, simbólicos ou mnemônicos. Seu caráter deliberado o relaciona diretamente às motivações, interesses e expectativas e, por isso, a atenção constitui a base para o direcionamento, organização e adaptação do comportamento. É um mecanismo organizado socialmente e mediado pela linguagem (MUSZKAT, 2008a; NAHAS; XAVIER, 2006; DALGALARRONDO, 2000).

- *Involuntária*

A atenção involuntária é a mudança não-programada do foco atencional por interferência de estímulo externo que pode estar em conflito com a expectativa e o contexto (MUSZKAT, 2008a; DALGALARRONDO, 2000).

Em relação à operacionalização, a atenção pode ser classificada em:

- *Seletiva*

A atenção seletiva consiste na capacidade de, dentre uma variedade mais ampla de informações, orientar o processamento e vincular a consciência a determinado estímulo ou categoria de informação, atendendo preferencialmente a um contexto e simultaneamente ignorando dados irrelevantes (MUSZKAT, 2008a; NAHAS; XAVIER, 2006).

- *Dividida*

A atenção dividida é a capacidade de processar concomitantemente duas ou mais fontes de estímulos, distribuindo os recursos de atenção de modo a coordenar o desempenho de maneira simultânea (MUSZKAT, 2008a; MONTIEL; CAPOVILLA, 2007; NAHAS; XAVIER, 2006).

- *Sustentada*

A atenção sustentada consiste no prolongamento da atenção a períodos maiores de tempo, através da manutenção do estado de alerta para a detecção e resposta a determinadas alterações específicas em situações de estimulação (MUSZKAT, 2008a; NAHAS; XAVIER, 2006).

- *Alternada*

A atenção alternada consiste na capacidade do indivíduo em mudar o foco da atenção, substituindo um estímulo-alvo da atenção por outro, através da investigação ativa no ambiente, identificando particularidades em estímulos mediante suas alterações. É a capacidade de alternar os recursos de atenção entre diferentes estímulos em movimentos que podem ser sucessivos (MONTIEL; CAPOVILLA, 2007; LEZAK, 2004).

A atenção ao longo do neurodesenvolvimento

A atenção depende do funcionamento integrado do cérebro, a partir da atuação de redes neurais corticais e subcorticais, não podendo ser vista enquanto produto de uma única área cerebral. Os diversos mecanismos atencionais percorrem cursos maturacionais distintos ao longo do neurodesenvolvimento, acompanhando o desenvolvimento das regiões cerebrais envolvidas em seu processamento, notadamente os córtices límbico, parietal e frontal (MUSZKAT,

2008a). O desenvolvimento da atenção deve, portanto, ser considerado no contexto da interação entre os diferentes sistemas em diferentes níveis de maturação (COLOMBO, 2001).

Formas rudimentares de atenção já se encontram presentes ao nascimento. Nos primeiros meses de vida, a atenção do bebê é primariamente voltada aos estímulos com significado evolutivo relevante, relacionadas à atuação das estruturas mais primitivas, notadamente a formação reticular e os componentes do córtex límbico. Formas generalizadas e elementares da atenção, como os mecanismos atencionais involuntários e os diferentes graus de vigília e/ou alerta, já podem ser percebidos nos primeiros meses de vida (MUSZKAT, 2008a). Os recém-nascidos apresentam dificuldade para fixar o olhar em estímulos, mas um mês após o nascimento eles são capazes de fixar o olhar, uma vez que as camadas mais profundas do córtex já desempenham a função de ativar a via inibitória que permite fixação ocular contínua (NAHAS; XAVIER, 2006).

Por volta dos três meses de idade, as crianças passam para um estágio no qual fixam longamente o olhar nos objetos, especialmente aqueles que apresentam grandes contrastes. No entanto, apresentam dificuldade para desengajar a atenção de estímulos como faces familiares, luzes ou formas coloridas, apresentando grandes períodos de sustentação da atenção. Este efeito é denominado *obligatory looking*, o qual só desaparece após o desenvolvimento do córtex parietal, aproximadamente aos quatro meses de idade (MUSZKAT, 2008a; NAHAS; XAVIER, 2006; POSNER; ROTHBART, 1994).

A partir dos quatro meses, a criança passa a controlar sua orientação para novos estímulos (NAHAS; XAVIER, 2006). Por volta do 6º mês de vida, a criança começa a desenvolver mecanismos atencionais endógenos e, aos dois anos, a atenção da criança ganha mais estabilidade, e a orientação adquire um caráter mais direcional e seletivo, fornecendo a base para um comportamento organizado e direcionado (MUSZKAT, 2008a).

As formas superiores de atenção, notadamente a atenção voluntária, o comportamento dirigido a metas e a inibição de estímulos irrelevantes desenvolvem-se mais tardiamente. A atenção voluntária, por exemplo, possui caráter social. Embora crianças de quatro a cinco anos já sejam capazes de eliminar determinados estímulos distratores, é a partir do período escolar, notadamente com o desenvolvimento da linguagem, que começa a se desenvolver uma atenção socialmente organizada, voluntária, seletiva, eficiente e estável (MUSZKAT, 2008a).

Essa sofisticação se consolida na medida em que a região frontal concretiza seu processo de maturação, notadamente a região do cíngulo anterior, o córtex órbito-frontal e o córtex

pré-frontal dorsolateral, áreas que se desenvolvem mais tardiamente (MUSZKAT, 2008a; COLOMBO, 2001).

Alterações na atenção

- *Negligência*

Lesões localizadas na junção têmporo-parietal frequentemente produzem um tendência a negligência de estímulos localizados contralateralmente à lesão, bem como um déficit em manter o estado de alerta na ausência de sinais ou pistas exógenas (POSNER, 2008). A negligência para um lado do espaço ou desatenção visual unilateral designa a incapacidade de prestar atenção e iniciar a ação tanto em um hemiespaço como no hemicorpo correspondente. É, portanto, ao mesmo tempo de atenção (vertente aferente) e intencional (vertente eferente), afetando também a representação mental do espaço (GIL, 2002).

- *Transtornos do Espectro do Autismo*

O transtorno do autismo tem sido associado a prejuízos aos sistemas de orientação. É sabido que as pessoas com o transtorno apresentam dificuldades em orientar a atenção para faces; contudo, muitos estudos vêm demonstrando que tal dificuldade se estende também a tarefas que envolvem estímulos não-sociais, bem como na habilidade de engajamento e desengajamento atencional. Estas dificuldades podem estar relacionadas a disfunções cerebelares e/ou parietais (POSNER, 2008). Pessoas com síndrome de Asperger também apresentam dificuldades atencionais, as quais podem ser secundárias a disfunções executivas (ARTIGAS, 2000).

- *Esquizofrenia*

Alguns estudos apontam que pacientes esquizofrênicos parecem apresentar alterações em relação ao processamento primário de informações, evidenciadas por testes neuropsicológicos voltados à avaliação do tempo de reação. Estes pacientes apresentam tipicamente um comprometimento nos processos de discriminação sinal/ ruído, sintomas que podem ser observados mesmo durante períodos de remissão dos sintomas psicóticos (ADAD, CASTRO; MATTOS, 2000). Em um estudo de Early et al. (1989 apud POSNER, 2008), pacientes esquizofrênicos não-medicalizados apresentaram dificuldades de orientação similares às observadas em pacientes com lesões no lobo parietal esquerdo: ao engajarem-se em tarefa de atenção visual, os pacientes

apresentaram dificuldades em orientar a atenção para o campo visual direito. Estas dificuldades, segundo os pesquisadores, seriam decorrentes de disfunção no cingulado anterior e nos gânglios basais, os quais fazem parte do sistema frontal de atenção executiva; portanto, seriam manifestação de um déficit maior de funcionamento executivo (POSNER, 2008).

- *Depressão*

Alguns estudos demonstram que pacientes deprimidos apresentam alterações atencionais quando comparados com indivíduos saudáveis (BAPTISTA et. al., 2006; ROZENTHAL, LAKS, ENGELHARDT, 2004). Os indivíduos depressivos apresentam déficit na seletividade atencional, uma vez que o meio é fonte desinteressante de informações, bem como redução da capacidade atencional.

Esses indivíduos apresentam foco atencional disperso e reduzido, sendo pouco atentos para mudanças ocorridas no ambiente (BAPTISTA et. al., 2006). Juntamente com as funções executivas e memória, o rebaixamento na atenção é a alteração neuropsicológica mais diretamente relacionada ao critério cognitivo *prejuízo na capacidade de pensar ou concentrar*, definido pelo DSM-IV-TR para o diagnóstico de Depressão Maior (BAPTISTA et. al., 2006; AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2000).

- *Transtorno Afetivo Bipolar*

Sujeitos com transtorno afetivo bipolar também apresentam alterações da atenção sustentada, do controle inibitório e da capacidade de alternância do foco atento, os quais parecem não remeter com os sintomas. Esses déficits teriam relação com a gravidade do quadro, sendo mais intensos em pacientes que necessitam de internação hospitalar (ROZENTHAL; LAKS; ENGELHARDT, 2004).

Funções visoespaciais e visoconstrutivas

As funções visoespaciais e visoconstrutivas consistem na percepção, integração, síntese e reprodução bi ou tridimensional de estímulos visuais dispostos espacialmente. Abrangem vários processos cognitivos, que têm início com a percepção visual (ou tátil), passam pela elaboração mental do estímulo percebido e culminam na reprodução final (MELLO, 2008a).

Seu pleno funcionamento requer a integridade dos sistemas visual e motor. As áreas corticais posteriores envolvem-se mais predominantemente nas funções visoconstrutivas. Da síntese visual, na qual é realizada a análise e integração dos componentes visuais e espaciais do estímulo, participam os córtices occipital e parietal respectivamente. A elaboração da representação mental, por sua vez, requer a atuação de áreas do córtex motor (MELLO, 2008a).

Desenvolvimento das funções visoconstrutivas

O desenvolvimento das funções visoconstrutivas pode ser verificado a partir da evolução do grafismo livre e do processo de cópia de padrões visuais ou reprodução de material concreto. É aproximadamente a partir dos dois anos de idade que a criança começa a adquirir capacidades de planejamento dos atos motores, passando estes a envolver representações mentais (MELLO, 2008a).

Também as habilidades perceptivas já apresentam relativo grau de desenvolvimento, dado que os sistemas sensoriais já funcionam plenamente e os processos de aprendizagem e memória requeridos já se encontram em curso. Nessa idade, já é possível observar que a criança é capaz de realizar garatujas contendo linhas horizontais, verticais ou circulares, dentro dos limites do papel (MELLO, 2008a).

Aos três anos, a criança apresenta a capacidade de desenhar formas circulares e linhas cruzadas, e por volta dos quatro anos já apresentam organização motora para desenhar um quadrado, embora ainda possuam dificuldade com ângulos (MUSZKAT, 2008b). Também aos quatro anos, estes padrões elementares começam a ser combinados em padrões gráficos mais complexos, como precursores de figuras humanas, e a criança já apresenta a capacidade de identificar as formas que produz (MELLO, 2008a).

Aos cinco anos, a criança já é capaz de copiar triângulos e seu grafismo já possui um caráter mais pictórico, com desenhos já reconhecíveis, no entanto, tais figuras ainda não são integradas de forma a compor uma cena, habilidade que só será adquirida aproximadamente aos seis anos (MELLO, 2008a; MUSZKAT, 2008b).

Formas geométricas mais complexas, como losangos e cubos, só vão se desenvolver a partir dos sete anos. Aos dez anos de idade, as funções visoconstrutivas verificadas neste tipo de tarefa encontram-se bem desenvolvidas (MUSZKAT, 2008b).

Alterações nas funções visoconstrutivas

- *Apraxias/dispraxias construtivas*

As apraxias construtivas podem ocorrer após lesão parietal em um dos hemisférios. Designam alterações na capacidade de construir, ou seja, reunir elementos em dois ou em três planos do espaço, através da associação entre o manejo de dados visuoperceptivos e visuoespaciais e a atividade motora.

- *Epilepsia*

O estudo de Hazin (2006) revelou que crianças com epilepsia de ausência apresentam importantes alterações nos domínios da visoespacialidade e visoconstrução, ilustrado através da comparação das produções destas no teste neuropsicológico das Figuras Complexas de Rey-Osterrieth. Tais déficits neuropsicológicos trazem consequências para a atividade matemática destas crianças, notadamente provocando erros peculiares em tarefas que envolvem habilidades visuoespaciais como simetria, rotação, organização espacial de contas, construção bi e tridimensionais (HAZIN, 2006).

- *Tumores de fossa posterior*

Pessoas com tumores de fossa posterior, notadamente com tumores cerebelares, geralmente apresentam além de déficits motores, importantes alterações neuropsicológicas, dentre as quais se destacam alterações na visoespacialidade e a visoconstrução. Lesões cerebelares levam a um perfil cognitivo típico conhecido como Síndrome Cognitivo-Afetiva do Cerebelo, caracterizado por um conjunto bem definido de déficits cognitivos e comportamentais, dentre os quais se destacam prejuízos às habilidades visuoespaciais (BUGALHO; CORREIA; VIANA-BAPTISTA, 2006; STEINLIN et. al., 2003; LEVISOHN; CRONIN-GOLOMB; SCHMAHMANN, 2000; RIVA; GIORGI, 2000).

- *Dislexia*

A dislexia, notadamente o subtipo *diseidético* ou *superficial*, está associada a alterações na visoespacialidade. Estas alterações acarretam importantes dificuldades, tendo em vista que os detalhes da informação visual, como a orientação das letras, influem sobre a decodificação fonológica e semântica; para que haja a conversão grafema-fonema, faz-se necessária a presença

de processos visoperceptivos funcionais, de modo que a presença de rotações e inversões pode interferir na aquisição inicial da leitura (PINO et. al., 2007). Estas dificuldades seriam manifestas através do prejuízo à capacidade de armazenar as palavras familiares em um léxico de entrada visual (SALLES; PARENTE; MACHADO, 2004).

- *Transtorno Obsessivo-Compulsivo*

Podem ser observadas alterações nas habilidades visoespaciais e visoconstrutivas em sujeitos com Transtorno Obsessivo-Compulsivo. Estas dificuldades estariam associadas a déficits nas funções executivas, envolvendo a manipulação mental de informações visoespaciais (memória de trabalho espacial) (TAUB et. al., 2008).

Funções executivas

As funções executivas correspondem a um conjunto de habilidades que, de forma integrada, possibilitam o direcionamento do comportamento a metas, a avaliação, verificação e regulação de estratégias e a resolução eficaz de problemas. Essas habilidades são necessárias para o gerenciamento e regulação do comportamento humano, permitindo ao indivíduo interagir no mundo de maneira intencional (MALLOY-DINIZ et. al. 2008a; SANTOS, 2004).

Tais funções são recrutadas quando se faz necessária a formulação de planos de ação e a seleção e esquematização de sequências apropriadas de respostas para a resolução de um problema ou tarefa (MALLOY-DINIZ et. al., 2008a). São compostas por diferentes habilidades cognitivas, dentre as quais podemos destacar: memória operacional, memória de trabalho, planejamento, controle inibitório, atenção, tomada de decisão, flexibilidade cognitiva e categorização (PENNINGTON, 1991 apud MALLOY-DINIZ et. al., 2008a).

As funções executivas podem ser caracterizadas por quatro atributos fundamentais, em consonância com Santos (2004):

- 1) controle voluntário e consciente sobre o ambiente e sobre as ações necessárias para administrar as contingências em face de um objetivo definido;
- 2) atuação via fusão entre sensação, cognição e ação;
- 3) envolvimento de processos distintos; e
- 4) atuação nos âmbitos cognitivo, emocional e social.

Desenvolvimento das funções executivas

As funções executivas têm curso de desenvolvimento mais prolongado e atingem maturidade mais tardiamente quando comparada às demais funções cognitivas (MALLOY-DINIZ et. al., 2008a). Seu desenvolvimento depende principalmente do processo de maturação dos lobos frontais, que só se completa entre o final da adolescência e o início da idade adulta (MELLO, 2008b).

Embora sua evolução seja mais tardia, o desenvolvimento dessas funções inicia-se ainda no primeiro ano de vida (DIAMOND, 1996 apud MALLOY-DINIZ et. al., 2008a). Porém, verifica-se maior período de desenvolvimento das funções executivas entre os seis e oito anos de idade, num processo que continua até a adolescência e o início da idade adulta. Entre os 12 e 14 anos, as crianças já apresentam desempenho semelhante ao de um adulto neste domínio (MELLO, 2008b).

Alterações das funções executivas

- *Síndromes disexecutivas*

A *síndrome disexecutiva* é caracterizada pelo mau funcionamento das funções executivas, ou seja, pela falha em direcionar o comportamento a metas, avalia-lo quanto à sua eficiência e adequação e utilizar esta avaliação para a resolução eficaz de problemas (MALLOY-DINIZ et. al., 2008a).

Tal perfil pode ser observado em diversos quadros neuropsicológicos e psiquiátricos, como transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), transtornos alimentares, transtornos bipolares, transtornos psicóticos – notadamente a esquizofrenia, traumatismos cranioencefálicos (TCE), com ampla repercussão na vida social e profissional (BORGES et. al., 2010).

A síndrome disexecutiva pode apresentar diferentes manifestações, desde alterações de personalidade, como apatia ou desinibição e jocosidade desapropriada até ao comprometimento de diversos domínios cognitivos, como atenção, memória operacional, flexibilidade cognitiva etc. (BORGES et. al., 2010; MALLOY-DINIZ et. al., 2008a).

- *Transtornos do espectro autista*

O autismo é caracterizado por prejuízos na interação e na comunicação sociais, pela restrição da gama de interesses, pela presença de padrões de comportamento repetitivos e estereotipados e maneirismos e rigidez cognitiva e comportamental (GIRODO; NEVES; CORREA, 2008). A predileção por rotinas e invariâncias, a presença de perseverações, a dificuldade de planejamento e orientação do comportamento a metas e a dificuldade na inibição de respostas comportamentais irrelevantes e ineficazes, características presentes nos transtornos do espectro autista, podem estar relacionadas a prejuízos nas funções executivas (GIRODO; NEVES; CORREA, 2008).

- *Transtorno do Deficit de Atenção e Hiperatividade*

Deficits em funções executivas têm sido verificados consistentemente em sujeitos com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDA/H), dentre os quais se elenca como principais os déficits no controle inibitório, memória operacional, flexibilidade cognitiva, tomada de decisões e fluência verbal (MALLOY-DINIZ et. al., 2008b). Segundo Barkley (1997 apud MALLOY-DINIZ et. al., 2008b; SABOYA et. al., 2007), falhas no controle inibitório consistem nos sintomas cognitivos nucleares no TDA/H, os quais resultariam no comprometimento da memória operacional, da auto-regulação comportamental, do processamento temporal de informações, do uso da auto-instrução, da capacidade de análise e síntese do comportamento – reconstituição de planos e metas, dificuldades que seriam responsáveis pelo aumento na impulsividade motora (MALLOY-DINIZ et. al., 2008b).

Ressalta-se que o comprometimento funcional é mais grave em portadores de TDAH com disfunção executiva do que naqueles sem disfunção executiva (NIGG et al., 2005 apud SABOYA et. al., 2007). A síndrome disexecutiva no TDA/H pode apresentar diversas manifestações, tais como procrastinação; alternância de tarefas antes de sua conclusão e baixa capacidade de persistir em uma mesma atividade; labilidade motivacional; dificuldade de focalização e sustentação da atenção; maior sensibilidade à distração e dificuldade para filtrar estímulos internos e externos; dificuldades de organização, hierarquização e estabelecimento de prioridades; redução na velocidade de processamento; baixa tolerância e limiar para frustração; déficits de memória operacional e de trabalho e; déficits de memória prospectiva, ocasionando frequentes esquecimentos (LOPES; NASCIMENTO; BANDEIRA, 2005).

- *Tumores de fossa posterior*

Lesões expansivas de fossa posterior, notadamente aquelas localizadas em regiões cerebelares, vêm sendo consistentemente associados a disfunções executivas, como déficits de memória operacional e atenção, bem como alterações afetivas e de personalidade (BUGALHO et. al., 2006). São observados prejuízos neuropsicológicos de caráter pré-frontal em pacientes submetidos à ressecção cirúrgica de lesões cerebelares, efeitos estes que podem estar subjacentes ao recém-reconhecido papel do cerebelo nas funções cognitivas superiores (MABBOTT et. al., 2008). Este papel tem sido efetivamente apoiado por demonstrações anatômicas de que os hemisférios cerebelares estão conectados a áreas associativas dos córtices frontal e parietal. Estudos recentes têm demonstrado a existência de conexões entre o cerebelo e o córtex pré-frontal dorsolateral, envolvido ativamente com as funções executivas, memória operacional e atenção (GUERRA, 2008; DIAMOND, 2000 apud STARGATT; ANDERSON; ROSENFELD, 2002; RIVA; GIORGI, 2000).

Além disso, sabe-se que o cerebelo e o córtex pré-frontal seguem curso maturacional semelhante (STARGATT et. al., 2002). Sugere-se que esta estrutura consiste em poderoso sistema de processamento de informações que oferece às áreas frontais o refinamento necessário à implementação dos planos para a realização de atividades cognitivas complexas (STARGATT et. al., 2002; DIAMOND, 2000).

- *Transtorno Afetivo Bipolar*

Estudos apontam que as funções executivas seriam os processos cognitivos mais afetados no Transtorno Afetivo Bipolar, tanto em períodos de crise quanto em períodos de remissão dos sintomas. Observa-se que pacientes em mania têm dificuldade no controle inibitório, no processamento de informação visuo-espacial e na fluência verbal. Tais déficits acarretam dificuldades psicossociais e acadêmicas; a vida social, familiar e ocupacional dos pacientes com o transtorno pode ser afetada não somente pelos sintomas da doença, como também por déficits cognitivos (ROCCA; LAFER, 2006)

Memória

A memória pode ser definida como a habilidade de adquirir, registrar e recuperar informações. Relacionada à aprendizagem, a memória pode ser considerada uma habilidade para

reter e utilizar a informação adquirida (MELLO, 2008c). É uma função fundamental ao ser humano, uma vez que nos fornece um sentido de continuidade e a noção de *self* (CORRÊA, 2008).

Um conjunto de processos neurobiológicos e neuropsicológicos constitui a memória e permite a aprendizagem (LENT, 2004). A memória possui múltiplos sistemas independentes e cooperativos, associados ao funcionamento de diferentes circuitos do sistema nervoso (MELLO, 2008c; LENT, 2004). Tais componentes podem ser discriminados tanto em função da natureza da informação processada, como em função da sua operacionalização, notadamente em termos de tempo de retenção (MELLO, 2008c).

Em termos de tempo de retenção, a memória pode ser de curto e longo prazo. A memória de curto prazo pode ser classificada em (LENT, 2004):

- a) *Memória ultra-rápida*: subtipo de memória cujo tempo de retenção é de frações de segundos. Ex.: memória sensorial;
- b) *Memória de curta duração*: forma de memória que dura minutos ou horas, garantindo o sentido de continuidade do presente;
- c) *Memória de Longa Duração*: tipo de memória que dura horas, dias ou anos, garantindo o registro do passado autobiográfico e dos conhecimentos do indivíduo.

No que se refere à natureza, a memória pode ser classificada em (MELLO, 2008c; LENT, 2004):

- a) *Memória Explícita ou Declarativa*: tipo de memória suscetível a relato verbal consciente. Pode ser subdividida em:
 - i. *Episódica*: subtipo de memória declarativa que possui referência espaço-temporal composta de fatos sequenciados relativos à história pessoal;
 - ii. *Semântica*: forma de memória que envolve conhecimentos gerais, incluindo conceitos, significados de palavras e fatos socialmente compartilhados.
- b) *Memória Implícita ou não-declarativa*: tipo de memória que não pode ser descrita por meio de palavras, relacionada à retenção de habilidades que adquirimos gradualmente, mediante treinamento repetitivo. Pode ser classificada em:
 - i. *De representação perceptual*: subtipo que permite representar imagens sem significado conhecido (memória pré-consciente);
 - ii. *De procedimentos*: tipo de memória relacionada a hábitos, aprendizagem motora, habilidades e regras;

iii. Associativa: subtipo de memória que associa dois ou mais estímulos (condicionamento clássico), ou um estímulo a certa resposta (condicionamento operante);

iv. Não-associativa: tipo de memória capaz de atenuar uma resposta (processo de habituação) ou aumentá-la (processo de sensibilização) através da repetição de um mesmo estímulo.

c) Memória operacional: é um subtipo de memória de curta duração e capacidade limitada, relacionada à retenção temporária das informações relevantes ao desempenho de determinada tarefa. A memória operacional permite o raciocínio e o planejamento do comportamento. Segundo Baddeley (2000 apud MELLO, 2008c), a memória operacional é composta por quatro subsistemas, sendo dois de armazenamento e dois de controle executivo, quais sejam:

i. Alça Fonológica: que consiste em um subsistema de armazenamento de informações verbais expressas por meio de reverberação, ou ensaio sub-vocal das informações;

ii. Esboço Viso-espacial: que consiste em um subsistema de arquivamento de informações de natureza viso-espacial;

iii. Retentor episódico: subsistema responsável pela integração das informações temporárias com aquelas provenientes dos sistemas de memória de longo prazo;

iv. Executivo Central: tipo de sistema de controle da atenção, responsável pela regulação da atividade dos dois outros subsistemas.

No que diz respeito aos substratos neuroanatômicos responsáveis pela memória, sabe-se que o hipocampo é uma estrutura fundamental. Situado no lobo temporal medial, sua função é de fundamental importância para a formação de novas memórias. Além desta região, também participa dos processos mnemônicos o lobo frontal, responsável pela administração dos mecanismos de codificação e recuperação de informações, bem como pela memória operacional. Regiões subcorticais, como a amígdala, o tálamo e os gânglios da base, também participam dos processos mnemônicos implícitos (não-declarativos) (MELLO, 2008c).

O desenvolvimento da memória

O desenvolvimento da memória pode ser observado desde os primeiros dias pós-natais. Sistemas cerebrais ativados precocemente no desenvolvimento – como os gânglios da base, cerebelo

e tronco cerebral, possibilitam às crianças recém-nascidas a capacidade de reconhecer a voz da mãe, e a ativar os sistemas de memória implícita, como habituação, preferência por novidade, expectativa, aprendizagem visual e condicionamento (MELLO, 2008c).

Os sistemas de memória explícita se desenvolvem mais tardiamente, uma vez relacionados a estruturas cerebrais que iniciam sua maturação a partir dos oito a dez meses de idade, como o hipocampo e demais estruturas do sistema límbico. À medida que se processa a inserção da criança no mundo simbólico e ocorre a transição da fase pré-implícita para uma fase explícita dos sistemas de memória, as crianças já são capazes de recordar eventos passados (MELLO, 2008c). Entre dois e oito anos de idade, o sistema límbico adquire estrutura próxima do adulto, e a memória explícita melhora substancialmente nos primeiros cinco anos de vida (MELLO, 2008c).

Os três componentes da memória operacional também se apresentam progressivamente mais eficientes ao longo dos primeiros cinco anos de idade. Ressalta-se que a maior eficiência da alça fonológica tem relação direta com uma capacidade mais ampla de articulação das palavras e com a aquisição de vocabulário (MELLO, 2008c).

As habilidades estratégicas de aquisição e recordação de informações também apresentam progresso contínuo, atingindo um funcionamento tipicamente adulto aproximadamente aos doze anos. O surgimento destas habilidades está intimamente relacionado à maturação das áreas frontais do cérebro e da região do hipocampo (MELLO, 2008c).

Alterações da Memória

- *Amnésias*

As amnésias geralmente são resultantes de danos cerebrais, notadamente lesões na região do hipocampo. Em seu sentido amplo, designa as amnésias anterógradas – ou seja, das quais resulta a incapacidade de adquirir novas memórias, acompanhadas de amnésias retrógradas – da qual resulta a incapacidade de recuperar material mnemônico armazenado antes do evento lesional (RICHARDS, 2009; GIL, 2002).

- *Hidrocefalias*

O acúmulo de líquido cefalorraquidiano nas cavidades cerebrais resulta em danos extensos e difusos às substâncias cinzenta e branca corticais e subcorticais, gerando compressão

sobre o tecido cerebral e comprometendo o pleno funcionamento cognitivo (MULHERN; PALMER, 2003). Em diferentes populações clínicas, a hidrocefalia vem sendo associada a prejuízos significativos no âmbito da memória, provavelmente decorrentes dos danos induzidos pela pressão intracraniana à substância branca (LINDQUIST et. al., 2008; MULHERN; PALMER, 2003; ERICKSON et. al., 2001).

- *Tumores de fossa posterior*

Tumores cerebelares também são associados a importantes dificuldades de memória. A Síndrome da Fossa Posterior, quadro clínico resultante de lesões cerebelares, está associada a prejuízos na memória visual. Alguns estudos afirmam que as disfunções de memória resultantes de lesões cerebelares teriam relação com a localização destas no cerebelo: lesões do hemisfério cerebelar direito estariam associadas a prejuízos na memória para material verbal, enquanto lesões do hemisfério cerebelar esquerdo estariam associadas a déficits na memória visual, achados justificados pela natureza cruzada das vias cerebelares em relação aos hemisférios cerebrais (BUGALHO et. al., 2006; RIVA; GIORGI, 2000). Também têm sido referidos déficits na memória operacional de pacientes com tumores cerebelares (STEINLIN et. al., 2003).

- *Depressão*

Pacientes deprimidos também apresentam déficits de memória. Estudos apontam comprometimento da memória de longo prazo verbal e não-verbal, da memória episódica e semântica. Postula-se que tais comprometimentos seriam decorrentes dos efeitos adversos dos hormônios do estresse sobre o hipocampo (ROZENTHAL; LAKS; ENGELHARDT, 2004).

Linguagem

A linguagem consiste em uma função distintiva da espécie humana (CASTRO-CALDAS, 2004). É definido como um amplo sistema de comunicação utilizado para a expressão de ideias, significados e emoções, podendo ser constituído por palavras, gestos, músicas e elementos auditivos e visuais. É uma função cognitiva com ontogênese e filogênese próprias, servindo a múltiplos e limitados objetivos, revestido de várias formas de expressão e manifesto em múltiplos contextos (MELLO; MUSZKAT, 2008; CASTRO-CALDAS, 2004).

Desenvolvimento da linguagem

A aquisição da linguagem representa a integração entre todos os aspectos do desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e social da criança; sua emergência se dá de forma contínua e gradual, ocorrendo de forma ordenada com sobreposição considerável entre as diferentes etapas (MELLO; MUSZKAT, 2008).

O desenvolvimento da linguagem se dá segundo o curso maturacional e de mielinização cerebral, em gradiente pósterio-anterior. As funções receptivas e semânticas da linguagem se desenvolvem mais precocemente que as funções morfossintáticas, dependentes da maturação das regiões anteriores, notadamente do lobo frontal (MELLO; MUSZKAT, 2008). À medida que se desenvolvem e amadurecem as estruturas cerebrais participantes da produção de sons, da discriminação auditiva e do controle da fala, há uma maior complexidade na associação de significados e contextos que viabilizam e facilitam tanto a forma quanto o caráter comunicativo e social da linguagem (MELLO; MUSZKAT, 2008).

A linguagem formará, ao longo do desenvolvimento neuropsicológico, a base da natureza narrativa do discurso, do pensamento e da metacognição. Seu desenvolvimento tem importância estrutural no cômputo geral do funcionamento cognitivo, de modo a tornar as demais funções, notadamente o pensamento, mais complexo e sofisticado (MELLO; MUSZKAT, 2008).

Distinguem-se no desenvolvimento da linguagem duas fases: a *fase pré-linguística*, caracterizada pela vocalização de fonemas (não articulados em palavras), que persiste até aproximadamente 11 ou 12 meses e; a *fase linguística*, a partir da qual a criança inicia a emissão de palavras isoladas, passando ao desenvolvimento da linguagem verbal com gradação crescente de complexidade (MELLO; MUSZKAT, 2008). A fase linguística envolve a evolução de quatro sistemas interdependentes: a) *Sistema fonológico*: relacionado à percepção e à produção de sons para formar palavras; b) *Sistema semântico*: responsável pela atribuição de significados às palavras; c) *Sistema pragmático*: relacionado ao uso comunicativo da linguagem em um contexto social e; d) *Sistema gramatical ou morfológico*: que consiste nas regras sintáticas que regem a combinação das palavras em sentenças (MELLO; MUSZKAT, 2008).

Acredita-se que desde o útero materno os bebês já são capazes de distinguir os sons da língua falada. Os bebês começam a produzir sons entre seis semanas e três meses de idade. Aos três meses de idade as crianças emitem balbucios, partindo da imitação acidental dos sons ouvidos.

Entre três e seis meses os bebês são capazes de ajustar os sons da fala de acordo com o interlocutor. A repetição de sequências de consoantes e vogais - isentos de significado linguístico - ocorre entre os seis e dez meses. A imitação acidental dos sons da fala pode ser observada, evoluindo para a reprodução espontânea. Os bebês passam a imitar deliberadamente os sons aproximadamente entre os nove e dez meses de vida, sem que, contudo, os compreendam (MELLO; MUSZKAT, 2008).

Entre os nove e 12 meses de idade, a criança já compreende que os objetos e as ideias têm nome e que símbolos podem referir-se a coisas, episódios, desejos e circunstâncias específicas do cotidiano. A aprendizagem de gestos sociais convencionais, como dar *tchau*, balançar a cabeça como sinal de positivo ou negativo, bem como o desenvolvimento de gestos mais complexos, como levar um copo à boca, ou soprar para significar *quente*, delimitam o início da imersão da criança no mundo simbólico (MELLO; MUSZKAT, 2008).

A emissão da primeira palavra e o início do discurso linguístico da criança acontece aproximadamente aos 10 meses de idade. A compreensão das palavras precede o seu uso ativo; o vocabulário passivo desenvolve-se mais rapidamente do que o seu vocabulário ativo (MELLO; MUSZKAT, 2008).

À medida que as crianças começam a depender das palavras para se expressar, os sons e ritmos das palavras vão gradativamente se tornando mais elaborados. O avanço seguinte ocorre quando da junção de duas palavras para expressar uma ideia (MELLO; MUSZKAT, 2008). Entre os 20 e 30 meses, as crianças adquirem os fundamentos da sintaxe, que consiste nas regras para a formação de frases em uma língua. Por volta dos três anos, o discurso já é mais fluente, extenso e complexo (Mello & Muzskat, 2008). O desenvolvimento da leitura e da escrita, em geral, envolve ambientes formais de aprendizagem, embora dependa dos estágios iniciais do desenvolvimento da linguagem.

Alterações da linguagem

- *Dislexia*

A dislexia é caracterizada por uma disfunção, de natureza primária, das funções linguísticas básicas relacionadas à leitura e à escrita. Pode ser definida como uma redução na velocidade e qualidade da aquisição das habilidades de uso da linguagem escrita em relação à idade e a capacidade intelectual, tanto devido a déficits na rota fonológica – dislexia fonológica – quanto

devido a déficits na rota lexical – dislexia superficial (JURADO, 2006). A criança com dislexia apresenta dificuldades na aprendizagem das estruturas da linguagem, a saber, na extração de significado a partir do padrão visual (leitura) ou do padrão auditivo das palavras e frases.

Sendo assim, os problemas de leitura dos sujeitos disléxicos transcendem os déficits de discriminação visual – embora possam estar associados a déficits em visoespacialidade e visoconstrução; tais sujeitos apresentam dificuldades no reconhecimento de palavras escritas, falhas no processamento fonológico da linguagem – devido a déficits na consciência fonológica e na memória imediata verbal, e; lentidão no acesso à informação fonológica nos subsistemas de memória de longo prazo. (JURADO, 2006; SALLES; PARENTE; MACHADO, 2004).

- *Disortografia*

A *disortografia* consiste em um transtorno específico da escrita resultante de alteração na planificação da linguagem escrita, o qual causa transtornos na aprendizagem da ortografia, na gramática e na redação, independente de idade, capacidade intelectual e escolarização do sujeito. A disortografia não deve ser confundida com dificuldades ortográficas geradas por processo deficitário de alfabetização; acredita-se que suas causas residem em alterações no processamento fonológico e ortográfico, decorrentes de condições determinadas genética e neurologicamente. Em geral, está associada ao quadro de dislexia do desenvolvimento ou distúrbio de aprendizagem (FÉRNANDEZ et. al., 2010).

- *Disgrafia*

A disgrafia pode ser caracterizada por uma habilidade para a escrita substancialmente abaixo do esperado segundo critérios como idade, capacidade intelectual e escolaridade, causando prejuízos significativos no rendimento acadêmico ou nas atividades da vida cotidiana. Observa-se nestes sujeitos deficiências na composição de textos escritos – com erros gramaticais, erros de pontuação, erros de ortografia e grafia deficitária, lentidão e baixa fluência na expressão escrita (JURADO, 2006).

As alterações ao funcionamento cognitivo impostas por lesões e/ou disfunções se, por um lado, impõem limitações ao processo de aprendizagem, por outro lado impulsionam o indivíduo à transposição destas dificuldades. Nesse contexto, emerge o papel da plasticidade neural e da reabilitação no âmbito da educação inclusiva, como ferramentas que possibilitam o

desenvolvimento das potencialidades, por vezes latentes, das pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais.

Plasticidade, reabilitação e desenvolvimento: implicações para a educação inclusiva

O domínio da educação especial vem assumindo papel de destaque na sociedade atual, buscando atender às exigências da renovação de valores e da luta pela democracia. Democracia que prega a igualdade de direitos, de acesso aos conhecimentos e às informações, bem como à oferta de meios para que todos possam desenvolver seus potenciais. Para tanto, torna-se vital a contribuição integrada de profissionais de diferentes áreas, que juntos promovam a inclusão de pessoas com necessidades especiais nas diversas etapas da formação. Entretanto, sabe-se que a inclusão não é feita apenas com a inserção física do aluno especial na sala de aula, mas principalmente com intervenções pedagógicas junto a todo corpo funcional da instituição, pois a aprendizagem não está restrita ao conteúdo formal veiculado pelo professor, ela se dá igualmente nos espaços sociais de integração entre os alunos e os demais integrantes da instituição de ensino.

Neste processo o professor tem papel decisivo, cabendo a ele a transformação em aplicações pedagógicas de informações advindas dos demais domínios de produção de conhecimento. Torna-se infrutífera a inclusão que nasce de projeto da coordenação pedagógica na ausência do professor preparado para executá-lo na prática. O conceito de inclusão tem relação direta com dois outros conceitos interligados, a saber, a plasticidade e a reabilitação.

A espécie humana é singular e tem em uma de suas *fraquezas* a sua maior *força*. O bebê humano nasce indefeso e dependente de cuidados para sobreviver. Cuidados estes de diferentes naturezas, e que na sociedade atual se estendem até o início da vida adulta. Entretanto, é exatamente o fato de nascer com poucas pré-determinações que transforma a criança em um ser potencialmente capaz de desenvolver habilidades aprendidas na cultura e não apenas competências pré-estabelecidas pela espécie. A este enorme potencial denomina-se plasticidade.

A plasticidade neural pode ser definida como a propriedade do sistema nervoso de alterar a sua função ou sua estrutura em resposta às influências ambientais com as quais se defronta (LENT, 2008). Pode atuar em qualquer fase da ontogenia, por meio da reorganização e do empreendimento de mudanças adaptativas em sua estrutura e funcionamento, num processo que,

como o próprio desenvolvimento, deve ser compreendido a partir de uma perspectiva maturacional – dado que ao longo do desenvolvimento podem ser verificadas diferentes expressões do potencial de modificabilidade do cérebro (MUSZKAT, 2008; MUSZKAT, 2006).

Para Muszkat (2008) a plasticidade neural é um fenômeno que pode ser compreendido a partir de três dimensões: (i) um processo dinâmico, delimitando ao longo do desenvolvimento as diversas relações entre estrutura e função; (ii) uma resposta adaptativa, uma vez que é constantemente impulsionada por solicitações do meio interno ou externo; (iii) uma estrutura organizacional intrínseca do cérebro, atuante durante toda a vida, em diferentes graus. Além disso, conforme este autor a plasticidade opera em vários níveis, a saber: (i) nível neuroquímico, relativo à modificação em neurotransmissores e neuromoduladores ao longo do desenvolvimento; (ii) nível hedológico, envolvendo diferentes padrões de conexão entre os neurônios e o número de sinapses ativas; (iii) nível comportamental, modificando estratégias cognitivas de acordo com os desafios ambientais.

De acordo com Mello, Miranda e Muszkat (2006), é possível estabelecer algumas consequências para o conceito de plasticidade:

- a) é possível falar-se em compensação de dificuldades, ou seja, novos caminhos cognitivos podem ser traçados, com a ajuda de ferramentas da cultura, o que denominamos de *próteses culturais* (HAZIN, 2006);
- b) o entorno sociocultural e ambiental tem um papel decisivo sobre o fenômeno da plasticidade;
- c) a aprendizagem pode acontecer por caminhos diversos;
- d) os *deficits* podem conviver com os talentos, haja vista o desenvolvimento de crianças com síndrome de Asperger ou mesmo as crianças com altas habilidades/superdotação, pois em ambos os casos comumente são encontradas funções cognitivas cuja avaliação aponta para um desempenho acima da média esperada para a idade e escolaridade convivendo com funções cognitivas cujo desempenho encontra-se na média ou mesmo abaixo dela;
- e) por fim, vale salientar que tal constructo igualmente destaca a singularidade de cada criança.

A partir do exposto podemos investigar o conceito de reabilitação, partindo-se da definição proposta pela Organização Mundial de Saúde (OMS): “A reabilitação implica na recuperação dos pacientes ao maior nível físico, psicológico e de adaptação social possível. Isso

inclui todas as medidas que pretendem reduzir o impacto da inabilidade e condições de desvantagem e permitir que as pessoas deficientes atinjam uma integração social ótima”.

Se transferirmos tal definição para as instituições de ensino, podemos pensar reabilitação como toda e qualquer intervenção que implique na potencialização do processo de aprendizagem, colaborando com a inserção social e o domínio afetivo dos alunos com necessidades especiais, reduzindo os comprometimentos dos problemas particulares decorrentes de deficiências, bem como promovendo impacto positivo sobre as dificuldades de inadequação social.

Para que a reabilitação se estabeleça na cultura de instituições educacionais, alguns pressupostos necessitam ser incorporados ao cotidiano das ações pedagógicas e à cultura organizacional. De acordo com Vygotski (1983), tal processo se inicia com a revisão do conceito de disfuncionalidade, uma vez que comprometimentos físicos e/ou cognitivos podem ser minimizados ou superados através da criação de vias alternativas, equivalentes para o desenvolvimento cultural. Sendo assim, alunos com necessidades educativas especiais devem ser vistos como variações e não aberrações do modelo humano, sendo sua maior dificuldade a inadequação entre as suas organizações psicofisiológicas desviantes e os meios culturais disponíveis.

Conclusão

Defende-se aqui que é necessária e urgente a revisão da abordagem das necessidades educacionais especiais sob a ótica da limitação e da debilidade impostas pela condição particular de um aluno. É preciso ultrapassar a concepção que este aluno é um mero conjunto de funções e propriedades cujo desenvolvimento se deu em condições adversas, precárias, resultando em uma organização limitada e insatisfatória da experiência humana. O sujeito cujo desenvolvimento foi atravessado por uma deficiência não é simplesmente menos desenvolvido do que seus pares; este se desenvolveu de modo qualitativamente diferente, por consistir em variação da espécie humana (VYGOTSKI, 1983).

Conclui-se que o desenvolvimento atravessado por uma deficiência se constitui em um processo de criação e recriação, fundado na reorganização de todas as funções neuropsicológicas, na formação de novos processos substitutivos e abertura de caminhos alternativos para o desenvolvimento (VYGOTSKI, 1983). Sendo assim, um sujeito portador de algum déficit pode alcançar o mesmo nível de desenvolvimento de seus pares, mas certamente o fará de modo

diferente, através de outros meios e por caminhos distintos. Para o educador é importante conhecer a peculiaridade do caminho através do qual deve conduzir a criança; a singularidade deste caminho é capaz de transformar o negativo da deficiência no positivo da compensação (VYGOTSKI, 1983).

Referências

- ADAD, Miguel. A.; CASTRO, Rodrigo de; MATTOS, Paulo. Aspectos neuropsicológicos da esquizofrenia. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, v. 22, n. 1, p. 31-34, 2000.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *DSM-IV-TR* – Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. 4. ed. revisada. Porto Alegre/RS: Artes Médicas, 2000.
- ARTIGAS, Josep. Aspectos neurocognitivos del síndrome de Asperger. *Revista de Neurologia Clínica*, v. 1, p. 34-44, 2000.
- BAPTISTA, Makilim Nunes et al. Sintomatologia depressiva, atenção sustentada e desempenho escolar em estudantes do ensino médio. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, v. 10, n. 1, p. 99 -108, 2006.
- BORGES, Manuela et al. Síndromes disexecutivas do desenvolvimento e adquiridas na prática clínica: três relatos de caso. *Revista de Psiquiatria Clínica*, v. 37, n. 6, p. 285 - 90, 2010.
- BUGALHO, Paulo; CORREA, Bernardo; VIANA-BAPTISTA, Miguel. Papel do cerebelo nas funções cognitivas e comportamentais: bases científicas e modelos de estudo. *Acta Médica Portuguesa*, v. 19, p. 257 - 268, 2006.
- CAPOVILLA, Alessandra Gotuzzo Seabra; CAPOVILLA, Fernando César. Uma introdução à avaliação neuropsicológica cognitiva. In: CAPOVILLA, A. G.S.; CAPOVILLA, F. C. (Orgs.), *Teoria e pesquisa em avaliação neuropsicológica*. São Paulo: Memnon, 2007, p. 9-16.

CASTRO-CALDAS, Alexandre. Neuropsicologia da Linguagem. In: ANDRADE, V. M.; SANTOS F. H. dos; BUENO, O. F. A. (Orgs.), *Neuropsicologia Hoje*. São Paulo: Artes Médicas, 2004. p.165 - 208.

CIASCA, Sylvia Maria. Distúrbios de aprendizagem: processos de avaliação e intervenção. IN: ABRISQUETA-GOMEZ, J.; SANTOS, F. (Orgs.), *Reabilitação Neuropsicológica: da teoria à prática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2006, p. 35-43.

COLOMBO, John. The development of visual attention in infancy. *Annual Review of Psychology*, v. 52, p. 337-367, 2001.

CORRÊA, Antônio Carlos de Oliveira. Neuropsicologia da Memória e sua avaliação. In: D. FUENTES, L. F. et. al. (Org). *Neuropsicologia: teoria e prática*. Porto Alegre: Artmed, 2008, p. 168-186.

CUKIER, Sebastián H. Aspectos clínicos, biológicos y neuropsicológicos del Trastorno Autista: hacia una perspectiva integradora. *Revista Argentina de Psiquiatría*, v. 16, p. 273 -278, 2005.

DALGALARRONDO, Paulo. *Psicopatologia e semiologia dos transtornos mentais*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

DIAMOND, Adele. Close interrelation of motor development and cognitive development and of the cerebellum and prefrontal cortex. *Child Development*, v. 71, n. 1, p. 44-56, 2000.

ERICKSON, Kristine; BARON, Ida Sue; FANTIE, Bryan D. Neuropsychological functioning in early hydrocephalus: review from a developmental perspective. *Child Neuropsychology*, v. 7, n. 4, p. 199 - 229, 2001.

FALCÃO, Jorge da Rocha. *Psicologia da Educação Matemática: uma Introdução*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2003.

FÉRNANDEZ, Amparo Ygual et al. Avaliação e intervenção da disortografia baseada na semiologia dos erros: revisão da literatura. *Revista CEFAC*, v. 12, n. 3, 499-504, 2010.

GIL, Roger. *Neuropsicologia*. São Paulo: Editora Santos, 2002.

GIRODO, Carla Monteiro; NEVES, Maila de Castro Lourenço; CORREA, Humberto. Aspectos neurobiológicos e neuropsicológicos do autismo. In: D. FUENTES, L. F. et. al. (Orgs.). *Neuropsicologia: teoria e prática*. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 230 - 240.

GUERRA, Leonor Bezerra. Neurobiologia aplicada à neuropsicologia. In: D. Fuentes, L. F. et. al. (Orgs.). *Neuropsicologia: teoria e prática*. Porto Alegre: Artmed, 2008, p. 20 - 59.

HAZIN, I. *Atividade matemática em crianças com epilepsia idiopática generalizada do tipo ausência: uma contribuição da neuropsicologia e da psicologia cognitiva*. 2006. Tese (Doutorado em Psicologia Cognitiva) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

JURADO, María Ángeles. Disfalias, Dislexias, Disgrafias e Discalculias. In: PLAJA, C. J.; RABASSA, O. B. ; SERRAT, M. M. (Orgs.). *Neuropsicologia da Linguagem*. São Paulo: Editora Santos, 2006. p. 79 - 93.

LENT, Roberto. *Neurociência da mente e do comportamento*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.

LEVISONH, Lisi; CRONIN-GOLOMB, Alice; SCHMAHMANN, Jeremy D. Neuropsychological consequences of cerebellar tumour resection in children – cerebellar cognitive affective syndrome in a paedriatic population. *Brain*, v. 123, p. 1041 - 1050, 2000.

LEZAK, Muriel. Deutsch. *Neuropsychological Assessment* (4th Ed.). New York: Oxford University Press, 2004.

LINDQUIST, Barbro et al. Learning, memory and executive functions in children with hydrocephalus. *Acta Paediatrica*, v. 97, p. 596 – 601, 2008.

LOPES, Regina Maria Fernandes; NASCIMENTO, Roberta Fernandes Lopes; BANDEIRA, Denise Ruschel. Avaliação do transtorno de déficit de atenção/ hiperatividade em adultos (TDAH): uma revisão de literatura. *Avaliação Psicológica*, v. 4, n. 1, p. 65-74, 2005.

LURIA, Alexandr Romanovich. *Fundamentos de neuropsicologia*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1981.

MABBOTT, Donald J.; PENKMAN, Louise; WITOL, Adrienne; STROTHER, Douglas. Core neurocognitive functions in children treated for posterior fossa tumors. *Neuropsychology*, v. 22, n. 2, p. 159 - 168, 2008.

MALLOY-DINIZ, Leandro F. et al. Neuropsicologia das funções executivas. In: D. FUENTES, L. F. et. al. (Orgs), *Neuropsicologia: teoria e prática*. Porto Alegre: Artmed, 2008a, p. 187- 206.

MALLOY-DINIZ, Leandro F. et al. Neuropsicologia no Transtorno de Deficit de Atenção/ Hiperatividade. In: D. FUENTES, L. F. et. al. (Orgs.). *Neuropsicologia: teoria e prática*. Porto Alegre: Artmed, 2008b, p. 241-255.

MELLO, Cláudia Berlim de. Funções percepto-gnósicas, práxicas e visoconstrutivas. In: MUSZKAT, M. ; MELLO C. B. de (Orgs.). *Neuropsicologia do Desenvolvimento e suas interfaces*. São Paulo: All Print, 2008a. p. 120-137.

MELLO, Cláudia Berlim de. Pensamento e funções executivas. In: MUSZKAT, M.; MELLO C. B. de (Orgs.). *Neuropsicologia do Desenvolvimento e suas interfaces*. São Paulo: All Print, 2008b, p. 140-156.

MELLO, Cláudia Berlim de. Memória. In: MUSZKAT, M.; MELLO C. B. de (Orgs.). *Neuropsicologia do Desenvolvimento e suas interfaces*. São Paulo: All Print, 2008c, p. 158-172.

MELLO, Cláudia Berlim de; MUSZKAT, Mauro. Linguagem. In: MUSZKAT, M.; MELLO C. B. de (Orgs.). *Neuropsicologia do Desenvolvimento e suas interfaces*. São Paulo: All Print, 2008. p. 174-186.

MELLO, C. B.; MIRANDA, M. C.; MUSZKAT, M. *Neuropsicologia do Desenvolvimento: conceitos e abordagens*. São Paulo: Memnon, 2006.

MONTIEL, José Maria; CAPOVILLA, Alessandra Gotuzo Seabra. Avaliação da atenção: Teste de Atenção por Cancelamento. In: CAPOVILLA, A.; CAPOVILLA, F. C. *Teoria e pesquisa em Avaliação Neuropsicológica*. São Paulo: Memnon, 2007. p. 114-124.

MULHERN, Raymond K.; PALMER, Shawna. Neurocognitive late effects in pediatric cancer. *Current Problems in Cancer*, v. 27, p. 177-197, 2003.

MUSZKAT, Mauro. Atenção – Bases conceituais e neurobiológicas. In: MUSZKAT, M.; MELLO, C. B. de (Orgs.). *Neuropsicologia do Desenvolvimento e suas interfaces*. São Paulo: All Print, 2008a. p.102 -118.

MUSZKAT, Mauro. Bases funcionais do Neurodesenvolvimento. In: MUSZKAT, M.; MELLO C. B. de (Orgs.). *Neuropsicologia do Desenvolvimento e suas interfaces*, São Paulo: All Print, 2008b. p. 18-48.

MUSZKAT, Mauro. Neurodesenvolvimento e Neuroplasticidade. In: MELLO, C. B. de; MUSZKAT, M. (Orgs.). *Neuropsicologia do Desenvolvimento e suas interfaces*. São Paulo: All Print, 2008c. p. 49-72.

MUSZKAT, Mauro. Desenvolvimento e Neuroplasticidade. In: MELLO, C. B., MIRANDA, M. C.; MUSZKAT, M. (Orgs.). *Neuropsicologia do Desenvolvimento: conceitos e abordagens*. São Paulo: Memnon, 2006. p. 26-45.

NAHAS, Tatiana Rodrigues; XAVIER, Gilberto Fernando. Atenção: mecanismos e desenvolvimento. In: MELLO, C. B.; MIRANDA, M.C; MUSZKAT, M.(Orgs.). *Neuropsicologia do Desenvolvimento: conceitos e abordagens*. São Paulo: Memnon, 2006. p. 46-76.

NAHAS, Tatiana Rodrigues; XAVIER, Gilberto Fernando. Atenção. In: ANDRADE, V. M.; SANTOS, F. H; BUENO, O. F. A.(Orgs.). *Neuropsicologia Hoje*. São Paulo: Artes Médicas, 2004. p. 77-99.

PINO, Jorge Alfredo Herrera et al. Fundamentos neuropsicológicos de la dislexia evolutiva. *Psicología desde el Caribe*, v. 19, p. 222-226, 2007.

POSNER, Michael I. Neuropsychology of attention. In: MARIEN, P.; ABUTALEBI, J. *Neuropsychological Research: a review*. New York: Psychology Press, 2008. p. 331-348.

POSNER, Michael I.; ROTHBART, Mary K. Atencional Regulation: from mechanism to culture. In BERTELSON, P.; EELEN, P.; DYDEWALLE, G. (Orgs.), *International Perspectives on Psychological Science: Leading themes*. Nova Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1994, p. 41-55.

RICHARDS, Graham. *Psychology: the key concepts*. New York: Routledge, 2009.

RIVA, Daria; GIORGI, Cesare. The cerebellum contributes to higher functions during development: evidence from a series of children surgically treated for posterior fossa tumours. *Brain*, n. 123, p. 1051-1061, 2000.

ROCCA, Cristiana C. A.; LAFER, Beny. Alterações neuropsicológicas no transtorno bipolar. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, v. 28, n. 3, p. 226-37, 2006.

ROZENTHAL, Márcia; LAKS, Jerson; ENGELHARDT, Eliaz. Aspectos neuropsicológicos da depressão. *Revista de Psiquiatria*, v. 26, n. 2, p. 204-212, 2004.

SABOYA, Eloísa; SARAIVA, Dagoberto; PALMINI, André; LIMA, Pedro; COUTINHO, Gabriel. Disfunção executiva como uma medida de funcionalidade em adultos com TDAH. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, v. 56, n. 1. P. 30-33, 2007.

SALLES, Jerusa Fumagalli; PARENTE, Maria Alice de Matos Pimenta; MACHADO, Simone da Silva. As dislexias de desenvolvimento: aspectos neuropsicológicos e cognitivos. *Interações*, v. 9, n. 17, p. 109-132, 2004.

SANTOS, Flávia Heloísa dos. Funções executivas. In: ANDRADE, V. M., SANTOS, F. H. dos; BUENO, O. F. A. (Orgs.). *Neuropsicologia Hoje*. São Paulo: Artes Médicas, 2004. p. 125-163.

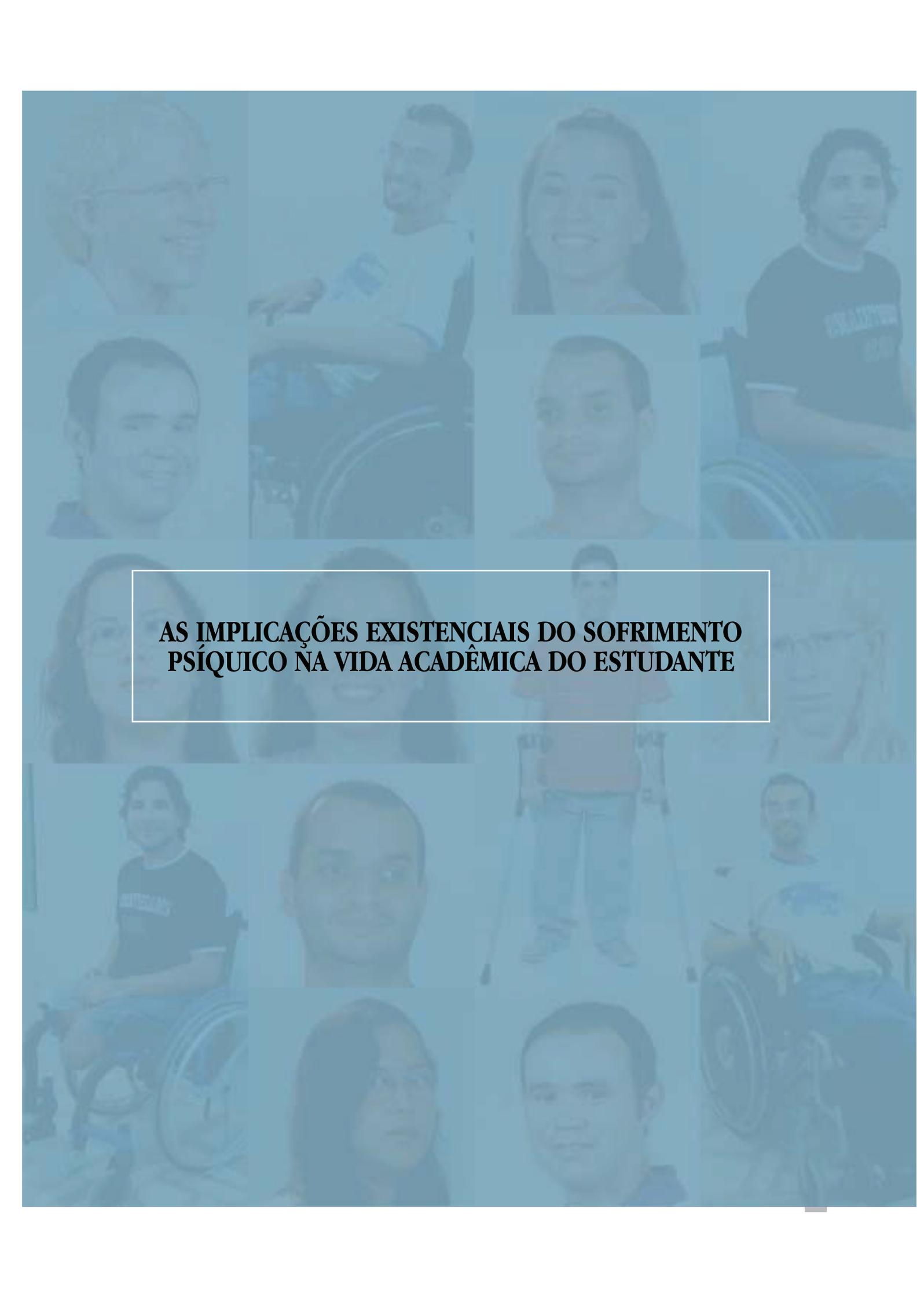
STARGATT, Robyn; ANDERSON, Vicki; ROSENFELD, Jeffrey V. Neuropsychological outcomes of children treated for posterior fossa tumours: a review. *Brain Impairment*, v. 3, n. 2, p. 92-104, 2002.

STEINLIN, Maja et. al. Neuropsychological long-term sequelae after posterior fossa tumour resection during childhood. *Brain*, v. 126, p. 1998-2008, 2003.

STERNBERG, Robert J. *Psicologia Cognitiva*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

TAUB, Anita et al. A neuropsicologia do Transtorno Obsessivo-Compulsivo. In: D. FUENTES, L. F. et. al. (Orgs.). *Neuropsicologia: teoria e prática*. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 301-311.

VYGOTSKI, Lév Semenovich. *Obras Escolhidas: fundamentos de defectologia*. Moscú: Editorial Pedagógica, 1983. t. 5.



**AS IMPLICAÇÕES EXISTENCIAIS DO SOFRIMENTO
PSÍQUICO NA VIDA ACADÊMICA DO ESTUDANTE**

AS IMPLICAÇÕES EXISTENCIAIS DO SOFRIMENTO PSÍQUICO NA VIDA ACADÊMICA DO ESTUDANTE

*Simone da Nóbrega Tomaz Moreira
Elza Dutra*

O ingresso do estudante no cotidiano universitário

O período que antecede ao concurso vestibular é repleto de ansiedades, angústias e incertezas. Muitos estudantes, principalmente aqueles que pleiteiam vaga em cursos de grande concorrência, sentem-se cansados e sobrecarregados pelas inúmeras horas de estudo, pela privação do sono, como também pela grande expectativa com o resultado do vestibular.

Assim, após o resultado favorável, os estudantes se sentem eufóricos, chegando à universidade repletos de sonhos, fantasias e com grandes expectativas em relação ao seu futuro profissional (MOREIRA et al., 2006). Acreditam, entretanto, que ao entrar na universidade não mais haverá angústia, insegurança ou exigências, pelo contrário, a universidade é vista pelo aluno como o continente idealizado, onde as suas expectativas serão satisfeitas, permitindo que o desejo de ser um bom profissional seja finalmente realizado (MILLAN et al., 1999).

Entretanto, no percurso acadêmico, o estudante pode se deparar com desafios inerentes à sua formação profissional e ao contexto universitário. Entre esses, destaca-se a adaptação às novas metodologias de ensino-aprendizagem e aos professores universitários, a grande competitividade entre os colegas, o atendimento a novas exigências cognitivas de estudo e de desempenho, gestão de tempo para conciliar a vida acadêmica com a vida pessoal, além da convivência com as suas próprias expectativas e as dos familiares (CUNHA; CARRILHO, 2005; POLYDORO et al., 2005).

Além disso, o estudante universitário brasileiro inicia sua formação no final da adolescência e início da vida adulta, período que se caracteriza por mudanças psicossociais importantes, como a aquisição de uma nova identidade, inclusive com uma maior autonomia sobre a sua vida e as suas escolhas. Essas mudanças fazem parte do processo normal do desenvolvimento humano e representam para o estudante uma possibilidade de atingir novos níveis de integração, amadurecimento e expansão da personalidade ou de adotar condutas não adaptativas o que, certamente, interferirá no seu desempenho acadêmico. Assim, o primeiro ano do curso tem grande relevância para o sucesso acadêmico do estudante, sendo necessário que as experiências desses

estudantes sejam reconhecidas e valorizadas pela instituição. (CUNHA; CARRILHO, 2005; FERREIRA, ALMEIDA; SOARES, 2001; SANTOS; ALMEIDA, 2001).

Sabe-se, portanto, que a entrada do estudante no contexto acadêmico requer um processo de adaptação. Esse processo pode contribuir para o desenvolvimento cognitivo e afetivo do estudante, transformando os desafios em oportunidades de aprendizagem e de crescimento pessoal, no entanto, quando associado a pouco apoio psicológico e a características pessoais de vulnerabilidade emocional de alguns estudantes, pode trazer um grande sofrimento psíquico. Tal sofrimento, quando não adequadamente elaborado, pode ser motivo de eventuais transtornos na esfera psicológica, podendo trazer consequência para a sua vida acadêmica, como: reprovação, dúvidas quanto à escolha do curso, sentimentos de incompetência, perda da autoconfiança, evasão ou mesmo a vivência de conflitos mais profundos, os quais podem gerar episódios de depressão, abuso de álcool e outras drogas e até ideação e tentativas de suicídio, como revelam alguns estudos realizados com estudantes de medicina e de psicologia (DUTRA, 2005; 1998b).

Nos últimos anos, pôde-se constatar o impacto da universidade no desenvolvimento psicossocial dos estudantes (POLYDORO et al, 2005). Neste sentido, a universidade deve emergir como um contexto facilitador do desenvolvimento pessoal dos estudantes, promovendo a integração e o ajustamento acadêmico, pessoal, social e afetivo do aluno (SANTOS; ALMEIDA, 2001), contribuindo, dessa forma, para uma maior satisfação do aluno e, conseqüentemente, sua permanência na academia.

A evasão, por exemplo, nas instituições brasileiras de ensino superior assume proporções significativas, variando em torno de 23 a 59% (PEREIRA, 1997 apud POLYDORO et al., 2005). As razões da desistência do aluno são complexas, envolvendo a interação da seguinte tríade: estudante, contexto institucional e eventos externos à instituição. Xavier; Nunes e Santos (2008) acrescenta que o sofrimento psíquico oriundo da interface da história de vida do sujeito (relacionada à capacidade do sujeito de construir significados diante das experiências que lhe acontecem) com a estruturação do Ensino Superior é uma condição não explícita, mas impeditiva à continuidade das atividades acadêmicas pelos discentes.

No que concerne aos eventos externos à universidade, vistos como uma parte do tripé mencionado pelo autor acima, é preciso considerar o contexto social, cultural e histórico no qual o aluno e a instituição estão inseridos. Quanto a isso, não podemos esquecer a globalização, a qual ocorre não somente em termos de aspectos econômicos, mas, sobretudo, comportamentais. Principalmente se pensarmos nas implicações que os avanços dos meios de comunicação de massa,

a internet, bem como as redes sociais, representam para todos nós e, principalmente, para os jovens estudantes, os quais se encontram numa fase de desenvolvimento em que as mudanças, apelos sociais e demandas encontram um terreno fértil, o que torna esses jovens, depositários dessas demandas. Tal panorama da sociedade contemporânea é denominado por Bauman (2007) como tempos líquidos, ou seja, uma sociedade caracterizada pelo consumo e na qual os laços sociais se esgarçam, as pessoas se *coisificam*, favorecendo, então, a perda de sentido. Basta ver os mal-estares da nossa época, expressos pelo sofrimento psíquico que se revela nas depressões, nas síndromes de pânico, estresse e, principalmente, na violência que habita tão naturalmente o mundo contemporâneo. Assim, a instituição deve olhar e abordar o estudante como um ser-no-mundo, o que significa considerar que o sujeito não poderá, de modo algum, ser reduzido a uma “causa” ou determinação social em seu sofrimento, mas sim considerado como uma totalidade, enfim, como ser-no-mundo.

É por isso que Cunha e Carrilho (2005) concordam e acrescentam que a universidade precisa se preocupar com o estudante universitário de forma global, valorizando todos os aspectos da sua vida. Pois, nos últimos anos tem se observado um aumento da população universitária com características bastante heterogêneas como: classe social, gênero, objetivos, expectativas quanto ao futuro, faixa etária, dentre outras. As instituições de ensino superior estão se multiplicando para atender a essa demanda, no entanto, também é preciso que estejam preparadas não só por meio de inovação tecnológica e novos espaços educativos, mas com a busca de maior conhecimento sobre o estudante de ensino superior. Dessa forma, poderão realmente promover, durante o processo de formação, condições para o seu desenvolvimento integral, tentando não só desenvolver suas potencialidades, mas também prepará-los para um papel atuante na sociedade (SCHLEICH; POLYDORO; SANTOS; 2006).

Além disso, é importante considerar que o ambiente acadêmico tem um impacto diferente em cada estudante, variando de acordo com os significados construídos por cada um. Desta forma, dar significado é mais do que atribuir uma definição, é a definição somada ao componente pessoal de quem define (XAVIER; NUNES; SANTOS, 2008).

Nesta perspectiva, os estudantes vivenciam, de modo singular, as experiências acadêmicas produzidas no seu cotidiano, como: apresentação de seminários, elaboração de trabalhos, produção de artigos científicos, participação em grupos de pesquisas e em projetos de extensão, experiências de monitoria, entre outras. Para alguns, essas experiências são oportunidades para o seu crescimento pessoal e profissional, enquanto que, para outros, essas experiências poderão gerar estresse,

ansiedade e sentimentos de incapacidade, o que poderá comprometer o seu bem-estar e a sua formação profissional. O que pode significar frustrações, limitações e ressignificações de projetos de vida; ou seja, exige que o estudante esteja em contato com as suas vivências e faça escolhas que implicarão mudanças em sua existência em tudo aquilo que significa existir (DUTRA, 1998).

Essas diferenças acontecem em função das multiplicidades de sentidos que serão internalizadas pelo estudante e significadas a partir das vivências emocionais de cada um. Estes significados produzidos necessitarão de contínua interação de organização/desorganização do funcionamento psíquico, a fim de superar conflitos e possibilitar uma integração criativa diante de novas e contínuas experiências intersubjetivas (XAVIER; NUNES; SANTOS, 2008).

Diante disso, percebe-se que em função da singularidade de cada um, alguns estudantes vivenciam a experiência universitária de forma tranquila, sem maiores comprometimentos na esfera psicológica, enquanto que para outros, o ambiente acadêmico pode se constituir como uma fonte de solidão, desinteresse e, por vezes, de depressão (SANTOS; ALMEIDA, 2001). Assim, o impacto da universidade no desenvolvimento dos estudantes não é direto, mas mediado pelas suas percepções sobre o contexto acadêmico e as oportunidades que as instituições oferecem, como: as experiências de estágios, as vivências na pesquisa e extensão, por exemplo.

Percebe-se, entretanto, que a satisfação e o bem-estar do estudante dependem das suas experiências durante todo o curso, num processo dinâmico. Vale a pena destacar que as experiências iniciais do estudante, as do primeiro ano de graduação, têm grande relevância para a sua formação profissional. (SCHLEICH; POLYDORO; SANTOS; 2006).

No entanto, e independentemente das características de cada aluno, algumas variáveis do contexto acadêmico são suficientemente importantes por si próprias para contribuir com o desenvolvimento global do estudante, como por exemplo, os objetivos da instituição, a dimensão da organização, as interações estabelecidas entre os estudantes e os membros da comunidade universitária, as práticas docentes e os serviços e atividades disponibilizados aos estudantes (SANTOS; ALMEIDA, 2001).

No que diz respeito ao papel das instituições de ensino superior, torna-se imperioso salientar a importância de disponibilizar para os estudantes, suporte psicológico, comprometendo-se com o seu desenvolvimento psicológico. Assim, o estudante poderá assumir responsabilidade pelos próprios atos, aprendendo a lidar melhor com as mudanças existenciais, desenvolvendo autonomia e ampliando as possibilidades para lidar com situações de *stress*, obtendo, conseqüentemente, um melhor desempenho profissional.

O sofrimento psíquico dos estudantes universitários

É preciso ressaltar, no que diz respeito ao sofrimento psíquico, que este não é exclusivo de estudantes universitários. Podemos dizer que o ser humano, pela sua dimensão existencial, é, desde sempre, um sofrente. Pois se focalizarmos este ser humano sob a ótica das filosofias existenciais que fundamentam algumas perspectivas teóricas na psicologia, a condição de finitude do homem, ou seja, a sua mortalidade, constitui-se em elemento propiciador da angústia humana. O sofrimento psíquico, então, poderia ser considerado como decorrente das vicissitudes do viver humano, quando este ser humano tem que lidar com as limitações, fragilidades e escolhas que a vida lhe impõe. E considerando que o processo de viver é contínuo, em que o homem se constrói a cada momento, por meio das suas escolhas, enfim, existir consiste, portanto, num eterno poder-ser, num vir-a-ser que jamais se completa, a não ser na morte, como sugere o filósofo Heidegger (1999) e o seu conceito de ser-para-morte.

Portanto, podemos pensar que o homem jamais deixará de ser um sofrente, entretanto, como o ser humano se constitui enquanto singularidade em meio à coletividade, cada um vivencia e lida com as situações da vida de forma singular e de acordo com os significados e sentidos construídos ao longo da sua trajetória de vida no mundo e como ser-no-mundo.

Algumas pessoas farão de uma limitação ou acontecimento negativo da vida, um ensinamento ou a construção de uma nova possibilidade existencial. Outras, farão desse acontecimento um drama que marcará a sua vida de forma às vezes trágica, outras vezes, paralisante, no que se refere à utilização de novas possibilidades de escolha. Com isso queremos dizer que embora habitemos um mesmo mundo, e na contemporaneidade, muito mais globalizado, temos maneiras distintas de enxergar o mundo e as nossas contingências existenciais, entretanto, como o nosso foco, neste livro, é o estudante universitário, nos referimos, especificamente, ao sofrimento desse sujeito. O sofrimento psíquico está presente em uma parcela considerável de estudantes universitários, interferindo no seu bem-estar psicossocial, como também no seu desempenho acadêmico (FERREIRA; ALMEIDA; SOARES, 2001; SCHLEICH; POLYDORO; SANTOS, 2006; XAVIER; NUNES; SANTOS, 2008). As instituições universitárias, na sua maioria, não reconhecem e não valorizam o estudante como um ser integral. Cerchiari et al. (2005), por exemplo, buscaram estimar a prevalência de transtornos Mentais Menores (TMM) em uma amostra de 558 estudantes universitários de diferentes áreas de conhecimento. Os resultados apontam a prevalência de 25%

de TMM entre os estudantes, destacando-se, como transtorno principal, os distúrbios psicossomáticos (29%), seguido do estresse psíquico (28%) e da desconfiança no desempenho (26%).

A depressão também se manifesta entre os universitários. Esses estudantes apresentam sentimentos intensos de inadequação pessoal, baixa autoestima e autoconfiança reduzida, o que traz prejuízos à sua formação profissional, levando-os a experimentar diminuição do rendimento no estudo e em seus afazeres cotidianos (FUREGATO et al., 2005).

Avaliando a presença de sintomas depressivos entre estudantes de medicina, Rezende, Abrão, Coelho e Passos (2008) encontraram a prevalência de 79%, sendo 29% com grau leve, 31% moderado e 19,2% grave. Dutra (2005) também encontrou resultados semelhantes em estudo com estudantes nordestinos. Os autores, de uma maneira geral, nestes estudos, apontam uma correlação negativa entre sintomas de depressão, satisfação com o curso e atividades de lazer.

Em relação à ansiedade de estudantes universitários, afirma-se que os maiores índices estão presentes entre os alunos das áreas biomédicas, em comparação com as áreas humanísticas e tecnológicas, sugerindo que o acúmulo de carga horária e demandas acadêmicas típicas desta área são desencadeadores de ansiedade nos alunos (FERREIRA et al., 2009). Os índices maiores de ansiedade estiveram presentes entre os alunos de ciências humanas do que entre estudantes da área de ciências exatas.

Pagotti et al. (2006) estudaram alunos de Psicologia e constataram que as suas maiores preocupações referem-se às dúvidas quanto a área a seguir, inseguranças quanto ao seu conhecimento para a prática profissional e medo de não serem absorvidos pelo mercado de trabalho. Diferentemente de resultados obtidos na região sudeste com alunos de medicina, estudos de Dutra (1998b) revelam que a ideação e tentativa de suicídio estão mais presentes entre estudantes de psicologia do que entre os de medicina.

Além disso, para alguns estudantes, entrar na Universidade significa sair de casa, morar em outra cidade, ou até mesmo, em outro estado. Isso implica que o estudante precisa enfrentar o dilema da separação parental e familiar. Assim, ele precisa se responsabilizar pelos afazeres domésticos, tendo que cozinhar, arrumar casa, administrar os recursos financeiros. Isso tudo sobreposto aos próprios desafios do cotidiano universitário.

Os cursos universitários apresentam peculiaridades, em função da sua estrutura e natureza. Os da área da saúde, por exemplo, aproximam os estudantes a situações de dor, sofrimento e morte, e, na maioria dos casos, não oferecem ações institucionais, que possam levar os estudantes a refletir sobre os sentimentos advindos dessa realidade. Muitos vivem situações de sofrimento e

angústia no contato com o paciente, de forma solitária, até porque a racionalidade científica, tão presente na formação médica, não valoriza aspectos subjetivos no cotidiano acadêmico. Dessa forma, os estudantes não encontram espaços no contexto universitário para falar dos seus sentimentos, angústias e preocupações.

Sabe-se, portanto, que sentimentos mal elaborados podem levá-los a comportamentos destrutivos, como, por exemplo, o uso indiscriminado de substâncias psicoativas. Em um estudo que avaliou o estilo de vida, a situação socioeconômica e o uso de álcool, tabaco e “drogas ilícitas” entre universitários da área de Ciências Biológicas do município de São Paulo, constatou-se que de 926 alunos avaliados, 89,3% consumiam álcool, 27,7% tabaco e 37,7% “drogas ilícitas” regularmente (SILVA et al., 2006).

Quando se refere aos estudantes de Medicina, o álcool é a substância mais utilizada no cotidiano, chegando a percentuais de até 98%, seguido por tabaco, maconha, solventes e tranqüilizantes. Sabe-se que os estudantes de Medicina e médicos estão mais suscetíveis ao uso de drogas, álcool e também apresentam os maiores índices de ideação e tentativa de suicídios (DUTRA, 2005) Nos EUA, McAuliffe et al. (1991 apud SILVA et al., 2006) mostraram que o consumo de álcool e outras drogas está presente de forma *endêmica* na comunidade médica e que freqüentemente se inicia durante a formação acadêmica. Do mesmo modo, no Brasil, mais especificamente na região nordeste, Dutra (2005) em estudo realizado com estudantes de medicina da principal universidade pública do estado, constatou o significativo consumo de álcool por esses estudantes, inclusive pelas mulheres.

Esses resultados apontam que as instituições de ensino superior não podem mais negar essa realidade, até porque este comportamento interfere diretamente no desempenho acadêmico do estudante. Diante disso, algumas ações institucionais podem ser utilizadas para a prevenção do uso de drogas nessa população, como: detecção precoce do uso de drogas, fornecimento de informação científica, programas de professores/tutores (que seriam instruídos e treinados para detectar problemas dessa ordem) e inserir a temática do uso do álcool e drogas em disciplinas do currículo regular (SILVA et al., 2006).

Tradicionalmente, o curso de Medicina é aceito como um dos mais difíceis por exigir demais dos alunos: dedicação, esforço, sacrifício e, sobretudo, resistência física e emocional. Estudos apontam que os estudantes de Medicina apresentam como características da sua personalidade ser extremamente persistentes, determinados, afeitos a desafios, mas também apresentam dificuldades em lidar com o fracasso e a frustração. Este fato reforça a importância dos serviços de apoio ao

estudante de Medicina, os quais lhes permitem a expressão dos seus sentimentos, contribuindo para uma Qualidade de Vida satisfatória (DE MARCO, 2009).

Acredita-se que a intervenção possível para essas questões tem que envolver políticas institucionais capazes de minimizar a ocorrência dos desajustamentos provocados pelas dificuldades acadêmicas, favorecendo um desenvolvimento mais saudável dos universitários. Um dos maiores desafios nos sistemas educativos do ensino superior é a procura da qualidade pedagógica, científica e de relacionamento humano nos processos educativos de ensino/aprendizagem (CUNHA; CARRILHO, 2005).

A discussão sobre o papel das instituições de ensino superior no desenvolvimento global do estudante vem crescendo nos últimos anos. Estudos apontam a importância da existência de serviços de apoio e aconselhamento psicológicos, no âmbito das universidades (DE MARCO, 2005; MILLAN, 1999).

A universidade exige que o aluno desenvolva novos recursos para atender às exigências acadêmicas. Dessa forma, cuidar do aluno universitário é tarefa de todos os profissionais inseridos nesse ambiente embora, muitas vezes, se perceba a existência de lacunas nas mais diversas situações, o que pode impedir que o aluno se desenvolva de forma integral e com saúde mental.

Serviço de apoio psicológico – como estratégia institucional

Acredita-se, diante desse cenário, que as instituições de nível superior poderão desenvolver estratégias que possam ajudar os alunos a lidarem com as suas angústias, dificuldades e temores, facilitando, dessa forma, o seu processo adaptativo e, conseqüentemente, o seu desempenho acadêmico e futuro profissional. Para isso, propõe-se a construção de um serviço de apoio psicológico ao estudante, que tenha como objetivo oferecer um espaço, formal e protegido, de escuta e compreensão para as questões emocionais do estudante.

A idéia é que os estudantes possam procurar o serviço de forma voluntária, caso sintam necessidade, como também poderão ser encaminhados pelos docentes e/ou coordenadores de curso. A organização do serviço deverá ser feita de modo que corresponda tanto às necessidades dos alunos quanto às possibilidades do serviço. As modalidades de assistência poderão ser organizadas da seguinte forma:

- *Plantão psicológico:* É um tipo de intervenção psicológica, que acolhe a pessoa no exato momento de sua necessidade, ajudando-a a lidar melhor com seus recursos e limites. O trabalho

do psicólogo visa a ampliar a visão dos estudantes sobre si mesmos, sua condição e possibilidades, ajudando-os a desenvolver estratégias que possibilitem o enfrentamento da problemática. Esse serviço poderá ser desenvolvido em parceria com os setores (Departamentos, Clínicas-Escola, etc.) de psicologia, viabilizando, assim, atividades acadêmicas intra-institucionais e inter-departamentais, e, sobretudo, oportunizar a participação de alunos de psicologia de pós-graduação (*stricto e lato sensu*) no exercício de práticas clínicas em sua própria instituição.

- *Grupos temáticos e de reflexão* - grupos que poderão ser formados a partir de temas propostos pelos próprios estudantes, geralmente relacionados ao desenvolvimento da identidade profissional. Os grupos reflexivos poderão representar uma estratégia profilática, permitindo ao estudante vivenciar e compartilhar, em grupo, suas angústias, medos e incertezas, diante de situações que são comuns a todos, podendo levar a reflexões mais positivas e críticas frente ao papel profissional, que está em desenvolvimento.

- *Orientação familiar* - terá como objetivo orientar a conduta de familiares de alunos em caso de necessidade. Sempre será realizada com conhecimento e anuência do estudante envolvido.

- *Orientação a professores* – terá como objetivo oferecer subsídios para que o docente, de alguma forma, favoreça a superação de dificuldades psicológicas, enfrentadas por seus alunos. Essa orientação poderá ser feita a partir da iniciativa do próprio professor e, caso o aluno esteja em atendimento no serviço de assistência psicológica, a orientação só ocorrerá com o conhecimento e anuência dele.

- *Orientação e encaminhamentos* – Serão realizados especialmente em situações que exijam procedimentos de competência medico-psiquiátricos ou que necessitem de um processo psicoterápico de longo prazo ou que apresentem dificuldades específicas de aprendizagem.

Conclusão

Faz-se necessário que as instituições de ensino superior reconheçam e valorizem as dificuldades vividas pelos estudantes universitários, favorecendo a construção de um ambiente acolhedor e confiável para esses estudantes, onde eles se sintam seguros para expressar suas próprias necessidades e expectativas. É importante salientar que o serviço de apoio psicológico deverá estar atento às necessidades dos estudantes, para que eles próprios possam contribuir para a solidificação das modalidades de atendimento existentes ou para o estabelecimento de novas metas.

Não restam dúvidas de que esta proposta representa apenas uma forma de valorização e resgate da saúde mental do estudante, uma vez que outras possibilidades também se mostram possíveis, principalmente por se conceber este sujeito como uma totalidade e, portanto, podendo ser abordado sob vários aspectos, diante da sua complexidade. Mas certamente é um bom começo quando se pretende lançar um olhar que possa humanizar não só a instituição, mas, sobretudo, aqueles que representam o próprio sentido de uma instituição universitária: os seus alunos.

Referências

BAUMAN, Z. *Tempos Líquidos*. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

CERCHIARI, Ednéia Albino Nunes; CAETANO, Dorgival; FACCENDA, Odival. Prevalência de transtornos mentais menores em estudantes universitários. *Estudos de Psicologia*, v. 10, n. 3, p. 413 – 420, 2005.

CUNHA, Simone Miguez; CARRILHO, Denise Madruga. O processo de adaptação ao ensino superior e o rendimento acadêmico adaptação e rendimento acadêmico. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 9, n. 2, p. 215 – 219, 2005.

DE MARCO, Orlando Lúcio Neves. O estudante de Medicina e a procura de ajuda. *Revista Brasileira de Educação Médica*, v. 33, n. 3, p. 487 - 492, 2009.

DUTRA, Elza Maria do Socorro. Reflexões existenciais e psicossociais do suicídio de adolescentes. *Psicologia em Estudo*, v. 3, n. 2, p. 81 - 91, 1998.

DUTRA, Elza Maria do Socorro. *Ideação e Tentativa de Suicídio entre estudantes de Psicologia*. Natal, 1998b. Relatório de Pesquisa apresentado à PROPESQ/UFRN.

DUTRA, Elza Maria do Socorro. Ideação e tentativa de suicídio entre estudantes de medicina da UFRN e profissionais de saúde da rede pública de Natal. In: BORGES, L. O. (Org.). *Os profissionais de saúde e seu trabalho*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 281 - 298.

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

FERREIRA, Camomila Lira et al. Universidade, contexto ansiogênico? Avaliação de traço e estado de ansiedade em estudantes do ciclo básico. *Ciências e saúde coletiva*, v. 14, n. 3, maio/jun. 2009.

FUREGATO, Antonia Regina Ferreira et al. Pontos de vista e conhecimentos dos sinais indicativos de depressão entre acadêmicos de enfermagem. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, v. 39, n. 4, p. 401-408, 2005.

HEIDEGGER, M. *Ser e Tempo*. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

POLYDORO, Soely Aparecida Jorge et al. Percepção de estudantes evadidos sobre sua experiência no ensino superior. In: JOLY, Maria Cristina Rodrigues Azevedo; SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos Santos; SISTO, Fermino Fernandes (Orgs.). *Questões do Cotidiano Universitário*. São Paulo: casa do psicólogo, 2005. p. 179-199.

MILAN, Luís Roberto. A assistência psicológica ao estudante de Medicina no Brasil: notas históricas. In: MILAN, Luís Roberto et al. *O universo psicológico do futuro médico*. São Paulo: casa do psicólogo, 1999. p. 245 - 275.

MILAN, Luís Roberto et al. Alguns aspectos psicológicos ligados à formação médica. In: MILAN, Luís Roberto et al. *O universo psicológico do futuro médico*. São Paulo: casa do psicólogo, 1999. p. 75-82.

MOREIRA, Simone da Nóbrega Tomaz et al. Processo de significação de estudantes do curso de Medicina diante da escolha profissional e das experiências vividas no cotidiano acadêmico. *Revista Brasileira de Educação Médica*, v. 10, n. 1, p. 14-19, 2006.

PAGOTTI, Antônio Wilson et al. As preocupações dos estudantes universitários do curso de psicologia de duas instituições de ensino superior. *O portal dos psicólogos*. 2006. Disponível em: <www.psicologia.com.pt>. Acesso em: 20 maio 2011.

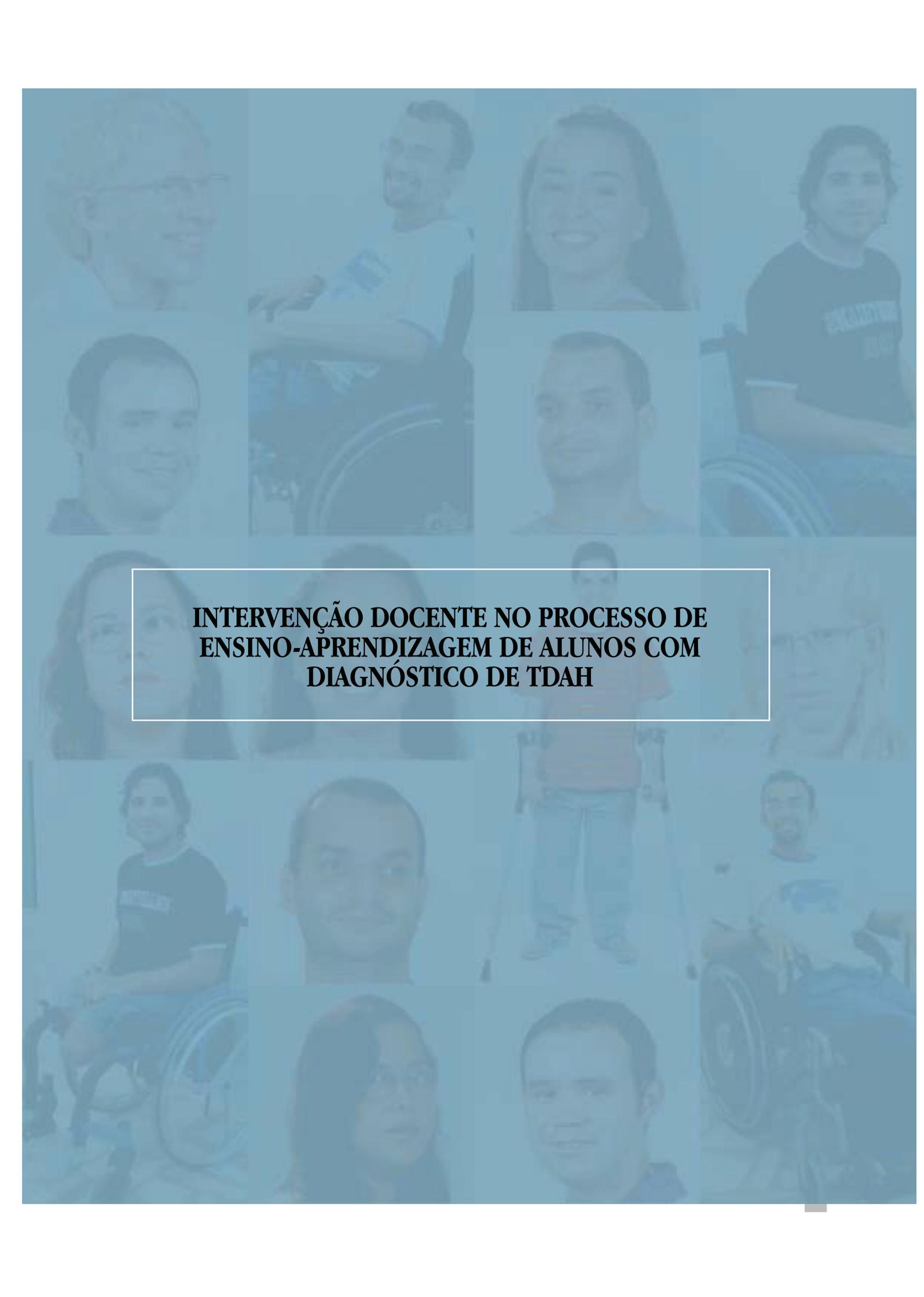
REZENDE, Carlos Henrique Alves et al. Prevalência de Sintomas Depressivos entre Estudantes de Medicina da Universidade Federal de Uberlândia. *Revista Brasileira de Educação Médica*, v. 32, n. 3, p. 315-323, 2008.

SANTOS, Luísa; ALMEIDA, Leandro S. Vivências acadêmicas e rendimento escolar: estudo com alunos universitários do 1º ano. *Análise Psicológica*, v. 2, n. 19, p. 205-217, 2001.

SCHLEICH, Ana Lúcia Righi; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge; SANTOS, Acácia Aparecida Angeli. Escala de satisfação com a experiência acadêmica de estudantes do ensino superior. *Avaliação Psicológica*, v. 5, n. 1, p. 11-20, 2006.

SILVA, Leonardo V. E. Rueda et al. Fatores associados ao consumo de álcool e drogas entre estudantes universitários. *Revista de Saúde Pública*, v. 40, n. 2, p. 280-288, 2006.

XAVIER, Alessandra; NUNES, Ana Ignêz Belém Lima; SANTOS, Michelle Steiner dos. Subjetividade e sofrimento psíquico na formação do sujeito na universidade. *Revista Mal-estar e Subjetividade*. v. 8, n. 2, p. 427-451, jun. 2008.



**INTERVENÇÃO DOCENTE NO PROCESSO DE
ENSINO-APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM
DIAGNÓSTICO DE TDAH**

INTERVENÇÃO DOCENTE NO PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM DIAGNÓSTICO DE TDAH

*Josefina Rubiales
João Carlos Alchieri*

Introdução

Reconhece-se que o Transtorno de *Deficit* de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é a doença relativa à aprendizagem mais estudada do ponto de vista neuro-comportamental em período escolar, afetando desde o período pré-escolar, crianças, adolescentes e adultos, sem distinção de *status* socioeconômico (DE LA PEÑA, 2009). Os professores muitas vezes são os primeiros a detectar as características dos alunos com TDAH, dada a sua capacidade de observar um grande número de comportamentos em situações de jogo estruturado (JARQUE FERNÁNDEZ; TÁRRAGA MÍNGUEZ; MIRANDA CASAS, 2007). São os professores que desempenham um papel fundamental para ajudar os alunos com TDAH a contornar as dificuldades encontradas em sala de aula e garantir que todos tenham igualdade de oportunidades para aprender e desenvolver plenamente suas competências (REIS; DE POMPÊO DE CAMARGO, 2008). Dessa forma, consideramos essencial estender a formação específica de professores sobre o TDAH, elemento crucial para ajudar alunos com TDAH em suas aulas e os desafios educacionais que enfrentam diariamente (JARQUE FERNÁNDEZ; TÁRRAGA MÍNGUEZ; MIRANDA CASAS, 2007).

O TDAH é altamente sensível às ações educativas, sendo que o professor deve possuir uma forte e clara compreensão das dificuldades escolares e do trabalho educativo a ser realizado, juntamente com outros profissionais para a eficácia e o sucesso do tratamento. Para atingir este objetivo, neste capítulo apresenta-se uma atualização quanto ao uso de técnicas e estratégias de intervenção.

O que é TDAH?

Atualmente, o TDAH é definido como um padrão persistente de sintomas de desatenção e / ou hiperatividade-impulsividade que ocorre com maior intensidade e frequência do que

usualmente observado em pessoas com um nível semelhante de desenvolvimento (APA, 2000). Estima-se que seus sintomas são a principal fonte de encaminhamento de jovens em idade escolar ao sistema de saúde (SANTOS; VASCONCELOS, 2010), e está entre os primeiros diagnósticos que afetam a população de crianças, adolescentes e adultos (DE LA PEÑA, 2010). Estudos globais estimam a prevalência de TDAH em 5% da população (POLANCZYK, 2007), e no Brasil, a prevalência é semelhante, de acordo com estudos recentes (FREIRE; PONDÉ, 2005; SANTOS; VASCONCELOS, 2010), e atinge mais homens que mulheres numa proporção de 3 para 1 (VALDIZÁN, 2007).

Trata-se de uma desordem neuropsicológica e não é uma questão emocional, nem um problema de maturação ou aprendizagem. É muito comum que os alunos sejam considerados preguiçosos e rudes, como se fosse devido à ausência de educação, culpa de seus pais ou como se dependesse da vontade do jovem para mudar isso. Precisa-se esclarecer que o jovem necessitará de apoio e ajuda da família, trabalhando em conjunto com professores e profissionais de saúde de forma a garantir sucesso no tratamento (SCANDAR, 2009).

Quais as causas do TDAH?

Sua etiologia tem sido uma questão muito debatida, porém existe um consenso que os principais fatores envolvidos são genéticos, biológicos com manifestações psicossociais. Os estudos genéticos indicam marcadores fenotípicos com valores de herdabilidade em torno de 76% (FARAONE ET AL, 2005), e é considerada transmissão poligênica (ROHDE; HALPERN, 2004). Os fatores biológicos envolvidos indicam que as mudanças neurais do lóbulo frontal (BARKLEY, 2008) que podem levar ao mal desempenho das funções dos sistemas atencionais e executivo. Do ponto de vista neuroquímico, considera-se a participação predominante de dopamina e noradrenalina na etiologia da doença (SANTOS; VASCONCELOS, 2010).

Como se realiza o diagnóstico?

O diagnóstico de jovens com TDAH é um dos aspectos mais estudados e controversos sobre o transtorno, pois não se dispõem atualmente de nenhum marcador biológico, laboratorial ou de diagnóstico por imagens, de que mostre claramente este comprometimento (CATELAN-MAINARDES, 2010). Pode ser alcançado através da implementação de um levantamento clínico

para o qual deve atender a critérios específicos quando os sintomas da doença manifestam-se (BUÑUEL ÁLVAREZ, 2006). O diagnóstico deve ser conduzido por uma equipe de profissionais para avaliar aspectos neurológicos, psiquiátricos, psicológicos e neuropsicológicos.

Os comportamentos mais comuns no momento do diagnóstico de sintomas de TDAH estão associados com uma tríade diagnóstica definida como déficit de atenção, hiperatividade e impulsividade:

Deficit de atenção significa impossibilidade em se concentrar em uma tarefa, uma tendência a cometer erros por descuido, em manter a atenção concentrada, pouca organização de atividades e objetos, dificuldade de atenção aos detalhes e de seguir instruções e completar tarefas (FERNÁNDEZ PÉREZ, 2006; GRAEFF; VAZ, 2008).

A hiperatividade pode ser entendida como uma inquietação motora, observada quando o jovem parece se manter somente em movimento, não sendo capaz de se sentar, dando a impressão de ser dominado por um sentimento interior de desassossego, uma necessidade constante de movimento, geralmente com dificuldade em envolver-se em atividades de lazer e fala excessiva com dificuldade para ficar em silêncio (GRAEFF; VAZ, 2008; FERNÁNDEZ PÉREZ, 2006; APA, 2002).

A impulsividade está relacionada com a dificuldade de controlar as reações imediatas e dificuldade em pensar antes de agir (FERNÁNDEZ PÉREZ, 2006) que pode levar a comportamentos perigosos para os jovens e até as demais pessoas envolvidas.

Esses sintomas devem atender a critérios funcionais (dificuldades no desenvolvimento), uma abordagem contextual (persistência em dois ou mais contextos) e um critério temporal (ocorrer antes dos 7 anos de idade) (SANTOS; VASCONCELOS, 2010).

A atual classificação fenotípica do transtorno, com base na tríade diagnóstica fornece três subtipos: predominantemente desatento (TDAH-I), com predomínio de hiperatividade/impulsividade (TDAH-H) e combinado ou misto (TDAH-C) (APA, 2002), mas a atual questão de pesquisa no diagnóstico de diferentes subtipos clínicos, que permanecem sob constante revisão (DIAMOND, 2005), evidencia que a próxima edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, DSM-V, terá alterações substanciais nos critérios de diagnóstico do transtorno (BARKLEY, 2009). Quando confirmados os principais sintomas os jovens com TDAH mostram *deficits* nas funções executivas (inibição, flexibilidade, organização e planejamento, fluência verbal), assim avaliá-los pode ser útil como uma ferramenta complementar de diagnóstico (HOLMES, 2010). De igual forma, o distúrbio é caracterizado pela presença de importantes deficiências motivacionais

(tais como dificuldades no trabalho com os reforços de longo prazo) e emocionais (como regular as emoções) (BITAUBÉ, 2009).

Como se expressa o TDAH em diferentes fases da vida?

As crianças, em fase pré-escolar, demonstram-se inquietas e impulsivas e não mantêm a atenção para além de alguns minutos, isso se deve em parte ao processo neurobiológico de maturação normal das áreas pré-frontais do cérebro e no desenvolver do controle inibitório sobre os 4 primeiros anos de vida (PALACIO, 2009). A maioria não continua a apresentar essas características depois de 4 anos, o que se persistir é um indicativo, que mantém, e inclusive aumenta a expressão do comportamento hiperativo e impulsivo (JOSELEVICH, 2005).

A escola tem um grande impacto sobre as dificuldades de TDAH, e pode ser a maior fonte de estresse para muitos e suas famílias, porque os sintomas são mais visíveis (BARKLEY, 1999a).

A maioria das crianças com TDAH tem os sintomas da doença que continuam a se desenvolver na adolescência (BIEDERMAN, 2010). Estudos longitudinais mostram que o transtorno persiste até a idade adulta em cerca de 50% a 60% dos casos (MATTOS; COUTINHO, 2007; RAMOS-QUIROGA, 2007). A natureza crônica do TDAH foi evidenciada recentemente, num aspecto que ressalta a importância do diagnóstico precoce e específico para fornecer orientações aos indivíduos, famílias e escolas para reduzir e controlar as consequências que podem continuar na idade adulta.

Como se comporta um aluno com TDAH em sala de aula?

O impacto global do TDAH e o baixo rendimento escolar podem acarretar problemas comportamentais, dificuldades de convivência, tensões e o isolamento por rejeição dos demais colegas, aliados a constante frustração, com manifestações de agressividade são relatadas (BARKLEY, 1999B; JOSELEVICH, 2005). Em um estudo realizado por GARCÍA-HERNÁNDEZ (2010) constatou-se que estudantes com TDAH apresentaram maiores níveis de ansiedade e depressão, baixos níveis de autoestima e motivação do que aqueles sem esse diagnóstico.

Além de os sintomas, as famílias de jovens acadêmicos com TDAH, seus professores e profissionais de saúde estão sempre preocupados com questões como a desobediência, imaturidade e dificuldades cognitivas e emocionais, incapacidade de fazer amigos ou mesmo com os problemas de interação familiar (VAQUERIZO-MADRID, 2008). As características clínicas de TDAH fazem com

que o primeiro impacto dessa doença esteja evidenciado na aquisição de comportamentos esperados no desempenho e conquistas escolares. A desatenção e pouca habilidade para controlar a atividade motora caracterizam a constante diminuição no rendimento escolar, que muitas vezes leva a problemas de aprendizagem, desenvolvimento de interesses e até mesmo de carreira profissional (GARCÍA GARCÍA, 2008).

Um aspecto a considerar diz respeito a que jovens do sexo feminino, ao contrário dos rapazes, apresentam-se muitas vezes com poucos sintomas impulsivos e agressivos além de ter, e com menor frequência, problemas de comportamento. As meninas podem ser mais propensas a ter sintomas de desatenção, em contraste com a hiperatividade, impulsividade e comportamentos disruptivos (VALDIZÁN, 2007; SPENCER, 2007). Verifica-se na clínica que a busca por atendimento é mais frequente em homens que em mulheres, provavelmente de decorrência da inexistência de diagnósticos anteriores por ausência de queixas específicas (BIEDERMAN, 1999). No que respeito às dificuldades cognitivas enfrentadas pelos jovens com a doença, embora sejam semelhantes, os homens têm maior dificuldade em inibir respostas, enquanto as mulheres mostram maior *deficit* no planejamento (O´BRIEN, 2010). No entanto, apesar das tentativas de fornecer descrições precisas sobre as características comportamentais do TDAH, é preciso reconhecer que o transtorno atinge uma população heterogênea e que certos sintomas são comuns, mas diferem em outros aspectos importantes (MEDIAVILLA-GARCÍA, 2003).

Qual é o prognóstico?

Apresentar distúrbios perceptuais, dificuldades de atenção que afetam a aprendizagem, distúrbios de linguagem, e na comunicação são expressões frequentes e cotidianas. Muito embora a maioria dos alunos tenha inteligência normal, uma elevada frequência de casos expressa problemas com a alfabetização matemática, desenho, lateralidade, consciência espacial, coordenação motora e a discriminação do tamanho do objeto.

Do ponto de vista da história escolar ressalta-se que 30% e 45% dos alunos irá necessitar de ajuda acadêmica (ARTIGAS-PALLARES, 2003). A qualidade do seu trabalho escolar é muitas vezes deficiente e incompleta, mal apresentados e muitas vezes não chegam a completar os trabalhos, atribuições ou provas. Especialmente no ambiente universitário com as distintas práticas e possibilidades de inserção em grupos, a qualidade do trabalho pode ficar diluída na quantidade de alunos e trabalhos. Isso dificulta o reconhecimento por parte do professor sobre a expressão

acadêmica das ações de alunos com TDAH. Em geral acabam por ser confundidos com alunos desinteressados e com baixa motivação para a matéria em questão.

Outro aspecto é a velocidade de trabalho. Muitos dos alunos com TDAH tem um ritmo de trabalho mais lento, outros acelerados o que acarreta uma quantidade maior de erros, no entanto, o desempenho geral pode variar significativamente de um momento para outro e até mesmo de dia para dia. No que se refere às razões para a área acadêmica, os alunos com TDAH têm dificuldade em manter o esforço em tarefas ou atividades que não oferecem uma recompensa imediata, não conseguem se interessar e se motivar em trabalhar para recompensas a longo prazo, mas eles precisam de estímulos frequentes.

Qual é o tratamento e qual é o papel do professor na terapêutica?

O TDAH não tem cura e o tratamento pode aliviar e controlar os sintomas na maioria dos casos. O mesmo deve ser concebido de acordo com as dificuldades da pessoa e como TDAH afeta suas vidas diárias.

O tratamento multidisciplinar e multimodal geralmente inclui ações como:

- o aconselhamento psicológico, a gestão do comportamento orientado para encorajar um comportamento positivo e técnicas cognitivas para alcançar um pensamento planejado e eficiente nas diversas ações e disciplinas;
- orientação para os pais e professores a ensinar a redirecionar os jovens tanto em casa como na escola a organizar e a verificar a eficácia das ações executadas;
- a terapia psicofarmacológica é em alguns casos indicada para melhorar os sintomas de desatenção, hiperatividade e impulsividade;
- fortalecimento de estratégias de intervenção para ensinar processos alternativos de aprendizagem adequados às suas dificuldades.

Em pacientes com esse transtorno, pode-se desenvolver um plano de tratamento adaptado a cada necessidade com estreita comunicação entre as necessidades da escola, família e demais profissionais de saúde. Os objetivos do tratamento devem direcionar principalmente a percepção, avaliação e o controle das manifestações sintomáticas do TDAH, a possibilidade de comorbidades, além do impacto das consequências nas atividades familiares, escolares e vida (LORO-LÓPEZ, 2009). Esse plano deverá ser revisto e modificado periodicamente de acordo com as dificuldades do paciente durante o seu desenvolvimento (BITAUBÉ, 2009).

Intervenção escolar

Apresentam-se alguns pontos a considerar como propostas de estratégias de intervenção e orientações para professores que visam a melhorar a qualidade do processo ensino-aprendizagem de acadêmicos diagnosticados com TDAH.

Os padrões de comunicação e interação entre profissionais e professores

É muito importante a comunicação constante de profissionais que trabalham juntos para compartilhar informações atualizadas sobre o comportamento e tratamento da jovem. Nesse sentido, cabe ao estudante o desenvolvimento e a manutenção dessas ações de orientação como demonstração da adesão aos planos de intervenção e tratamento.

A comunicação entre os profissionais e escolares pode ser realizada a partir de um encontro com representações de atendimento ao aluno das instituições de ensino superior visando definir metas e posteriormente estratégias e planejamentos de intervenção de acordo com as necessidades.

Quais são as condições do ambiente para facilitar a aprendizagem?

- É recomendado que o aluno seja orientado a se sentar tão próximo do professor, sem acessar facilmente fontes de estímulos constantes como janelas e portas, para não se distrair com facilidade.
- Orientar o professor para facilitar o contato visual contínuo, o acompanhamento de tarefas e o controle de outros distratores.
- A presença de colegas que possam servir como modelos positivos e assessorá-lo quando perdido na sequência das aulas.
- Oferecer oportunidades para que o aluno possa se movimentar com um pouco mais de facilidade em resposta à necessidade de movimento constante do TDAH, o que lhe permite sair do lugar ou fora da sala para buscar algum material.

Como agir quando confrontados com o comportamento disruptivo e melhorar o comportamento?

Comportamentos do tipo punitivos como: chamar a atenção, impedir ou mesmo solicitar que se mantenha fora de classe não constituem a melhor abordagem. Trata-se de uma técnica que

só ensina ao aluno o que não fazer, não o que pode ser aceito e tolerado, pois pode gerar comportamentos de evitação, fuga, raiva, frustração e negação.

Como melhorar a organização do aluno em sala de aula?

- Ensine-o a organizar seu material e plano de resolução de problemas (considerar os passos a serem seguidos para executar uma tarefa).
- É importante que os professores assegurem-se que os estudantes tenham recebido instruções completas. O que, pela primeira vez, exigirá a presença do professor.
- É importante lembrar diariamente ao aluno que deve registrar o máximo de informações e acessar facilmente o material necessário para estudar e executar tarefas.
- Sugere-se implementar o uso de agendas, anotações, e calendários com muita frequência.
- Para dar mais tempo, pode-se entregar as atividades ao acadêmico primeiro e recolhê-la por último, o tempo extra irá ajudá-lo a completar as atividades.
- É aconselhável solicitar tarefas em etapas curtas de forma a determinar a extensão da atenção e o tempo necessário.
- Reduzir a duração da tarefa, a organização de sua implementação em etapas, e avaliar a possibilidade de que possam ser concluídas em momentos diferentes.

O que fazer nas provas?

- Certifique-se de que o aluno tenha reconhecido que serão apreciados os seus esforços, não a sua capacidade de acerto somente.
- O professor pode trabalhar, antes do ensaio, com atividades que têm um formato semelhante às estruturais do exame, a fim de preparar o aluno para o tipo de declaração e a resposta é esperada.
- A estrutura que apresenta os testes pode ser uma boa ferramenta de ensino para organizar a informação e demonstrar o que aprenderam. Sugere-se a redução do número de questões por folha, com uma pergunta de cada vez, ou pode se destacar nas palavras-chave.
- Permita tempo para pensar e fazer perguntas.

Como abordar e maximizar a auto-estima e motivação?

Seria importante que os professores pudessem manejar a autoimagem positiva e promovessem a motivação com o que o aluno consegue aprender. A expressão de habilidades sociais pode reduzir em muito as dificuldades de inserção em grupos e amparar melhor a aceitação dos demais colegas a dificuldade do aluno, incrementando também sua motivação em permanecer na disciplina e poder terminar o semestre com mais ganhos que perdas (tanto de notas como de aprovação).

Discussão e conclusão

É importante que o professor compreenda as características do transtorno, tentando direcionar melhor os recursos educativos em sala de aula, visando à melhoria da qualidade educacional dos alunos diagnosticados com TDAH. Esse processo deve servir para colocar uma formação de professores suficientes em termos de atenção à diversidade, a atualização dos estudos básicos de futuros professores, com a inclusão do estudo científico rigoroso e prevalência de transtorno tão alto quanto o TDAH (JARQUE FERNÁNDEZ; TÁRRAGA MÍNGUEZ; MIRANDA CASAS, 2007).

Cabe considerar que o atendimento escolar ao aluno com TDAH não é problema isolado de um profissional de saúde ou simplesmente se ele está seguindo essas consultas, mas sim da universidade. A orientação com setores específicos (atenção ao educando, psicologia e educação) podem ampliar e maximizar os esforços e o sucesso na condução da carreira de um futuro profissional.

Referências

APA, Asociación Americana de Psiquiatria. *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales, DSM IVTR*. Barcelona: Masson, 2002.

ARTIGAS-PALLARÉS, J. Comorbilidad en el trastorno por déficit de atención/ hiperactividad. *Revista de Neurología*, v. 36 (S1), p. 68-78, 2003.

BARKLEY, R. A. (a). Response inhibition in attention deficit hyperactivity disorder. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, v. 5, n. 3, p.177-184, 1999.

BARKLEY, R. A. (b). *Niños Hiperactivos. Cómo comprender y atender sus necesidades especiales*. España: Editorial Paidós, 1999.

BARKLEY, R. A. Avances en el diagnóstico y la subclasificación del trastorno por déficit de atención/hiperactividad: qué puede pasar en el futuro respecto al DSM-V. *Revista de Neurología*, v. 48 (S2), p. 101-106, 2009.

BARKLEY, R. A et al. *Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: manual para diagnóstico e tratamento*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BIEDERMAN, J; FARAONE SV; MICK, E; WILLIAMSON, S; WILENS, TE; SPENCER, TJ. Clinical correlates of ADHD in females: findings from a large group of girls ascertained from pediatric and psychiatric referral sources. *Academy Child Adolescence Psychiatry*, v. 39, p.1045-1053, 1999.

BIEDERMAN, J; PETTYA, C. R; EVANSA, M; SAMALLA, J; FARAONE, S. V. How persistent is ADHD? A controlled 10-year follow-up study of boys with ADHD. *Psychiatry Research*, v. 177, n. 3, p. 299-304, 2010.

BITAUBÉA, J. A; LÓPEZ-MARTÍNA, S; FERNÁNDEZ-JAÉN B, A; CARRETIÉ ARANGÜENA, L. Trastorno por *deficit* de atención con o sin hiperactividad. *JANO*, v. 1, p. 729, 2009.

BUÑUEL ÁLVAREZ, J.C. Diagnóstico del trastorno de déficit de atención con/sin hiperactividad. Una visión desde la evidencia científica. *Revista Pediatría de Atención Primaria*, v. VIII, n. 4, p. 25-37, 2006.

CATELAN-MAINARDES, S. C. Transtorno de Déficit de Atención E Hiperatividade na Infância e Adolescência pela perspectiva da Neurobiologia. *Revista Saúde e Pesquisa*, v. 3, n. 3, p. 385-391, 2010.

DE LA PEÑA, F; PALACIO, J. D; BARRAGÁN, E. Declaración de Cartagena para el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH): rompiendo el estigma. *Rev. Cienc. Salud*, v. 8, n. 1, p.93-98, 2010.

DIAMOND, A. Attention-deficit disorder attention-deficit hyperactivity disorder without hyperactivity: A neurobiologically and behaviorally distinct disorder from attention-deficit hyperactivity disorder with hyperactivity. *Development and Psychopathology*, v. 17, p. 807–825, 2005.

FARAONE SV, PERLIS RH, DOYLE AE, SMOLLER JW, GORALNICK JJ, HOLMGREN MA. Molecular genetics of attention-deficit/hyperactivity disorder. *Biological Psychiatry*, v. 57, p. 1313-1323, 2005.

FERNÁNDEZ PÉREZ, M; LÓPEZ BENIRO, M. M. Trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad: evaluación de la consulta pediátrica. *Revista Pediátrica de Atención Primaria*, v. VIII, n. 4, p. 11-24, 2006.

FREIRE, A.C. C.; PONDÉ, M. P. Estudo Piloto da prevalência do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade entre crianças escolares na cidade de Salvador, Bahia, Brasil. *Arquivos de Neuropsiquiatria*, v. 63, n. 2, p. 474-478, 2005.

GARCÍA GARCÍA, M. D; PRIETO TATO, L, M; SANTOS BORBUJO, J; MONZÓN CORRAL, L; HERNÁNDEZ FABIÁN, A; SAN FELICIANO MARTÍN, L. Trastorno por déficit de atención e hiperactividad: un problema actual. *An Pediatr (Barc)*, v. 69, n. 3, p. 244-50, 2008.

GARCÍA, A.M, HERNÁNDEZ, S. Alteraciones emocionales en el trastorno por déficit de atención con Hiperactividad. *Revista de Psiquiatría Infanto-Juvenil*, v. 27, n. 1, p. 17-24, 2010.

GRAEFF, R. L; VAZ, C. E. Avaliação e Diagnóstico do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). *Psicologia USP*, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 341-361, 2008.

HOLMES, J; GATHERCOLE, S. E; PLACE, M; ALLOWAY, T. P; ELLIOTT, J. G; HILTON, K. A. The Diagnostic Utility of Executive Function Assessments in the Identification of ADHD in Children. *Child and Adolescent Mental Health*. v. 15, n. 1, p. 37–43, 2010.

JARQUE FERNÁNDEZ, S; TÁRRAGA MÍNGUEZ, R; MIRANDA CASAS, A. Conocimientos, concepciones erróneas y lagunas de los maestros sobre el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad. *Psicothema*, v. 19, n 4, p. 585-590, 2007.

JOSELEVICH, E. *AD/HD, qué es, qué hacer. Recomendaciones para padres y docentes*. Buenos Aires: Editorial Paidós, 2005.

LORO-LÓPEZ, M, J. QUINTERO, N. GARCÍA-CAMPOS, B. JIMÉNEZ-GÓMEZ, F. PANDO, P. VARELA-CASAL, J.A. CAMPOS, J. CORREAS-LAUFFER. Actualización en el tratamiento del trastorno por déficit de atención/hiperactividad. *Revista de Neurología*, v. 49, n. 5, p. 257-264, 2009.

MATTOS, P; COUTINHO, G. Qualidade de vida e TDAH. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, v. 56, n. 1, p. 50-52, 2007.

MEDIAVILLA-GARCÍA, C. Neurobiología del trastorno de hiperactividad. *Revista de Neurología*, v. 36, n. 6, p. 555-565, 2003.

O'BRIEN, J, W; DOWELL, L. R; MOSTOFSKY, S. H; DENCKLA, M. B; MAHONE, E. M. Neuropsychological Profile of Executive Function in Girls with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *Archives of Clinical Neuropsychology*, v. 25, n. 7, p. 656-670, 2010.

PALACIO, J. D; RUIZ-GARCÍA, M; BAUERMEISTER, J. J; MONTIEL-NAVAS, C; HENAO, G. C; AGOSTA, G. Algoritmo de Tratamiento Multimodal para Preescolares Latinoamericanos con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad. *Salud Mental*, v. 32, p. 3-16, 2009.

POLANCZYK, G; SILVA DE LIMA, M; LESSA HORTA, B; BIEDERMAN, J; ROHDE, L. A. The Worldwide Prevalence of ADHD: A Systematic Review and Metaregression Analysis. *American Journal of Psychiatry*, v. 164, p. 942–948, 2007.

RAMOS-QUIROGA J.; RIBASÉS-HARO M. ET AL. Avances genéticos en el trastorno por déficit de atención/hiperactividad. *Revista de Neurología*, v. 44, n. 3, p. 51-52, 2007.

REIS, M. G. F; DE POMPEO DE CAMARGO, D. M. Práticas escolares e desempenho acadêmico de alunos com TDAH. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, v. 12, n. 1, p. 89-100, 2008.

ROHDE, L. A.; HALPERN, R. Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: atualizado. *Journal de Pediatria*, v. 80, n. 2, p. 61-70, 2004.

SANTOS L. F; VASCONCELOS, L. A. Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade em Crianças: Uma Revisão Interdisciplinar. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 26, n. 4, p. 717-724, 2010.

SCANDAR, R. O. *El niño que no podía dejar de portarse mal: TDAH, su comprensión y tratamiento*. Buenos Aires: Editorial Distal, 2009.

SPENCER, T. J; BIEDERMAN, J; MICK, E. Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: Diagnosis, Lifespan, Comorbidities, and Neurobiology. *Journal of Pediatric Psychology*, v. 32, n. 6, p. 631-642, 2007.

VALDIZÁN, J.R; MERCADO, E; MERCADO-UNDANIVIA, A. Características y variabilidad clínica del trastorno por déficit de atención/hiperactividad en niñas, *Revista de Neurología*, v. 44 (S. 2), p. 27-30, 2007.

VAQUERIZO-MADRID. Evaluación clínica del trastorno por déficit de atención/hiperactividad, modelo de entrevista y controversias. *Revista de Neurología*, v. 46 (S. 1), p. 37-41, 2008.



**DO ACESSO À ACESSIBILIDADE AOS CONTEÚDOS:
ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A DISLEXIA NO
ÂMBITO UNIVERSITÁRIO**

DO ACESSO À ACESSIBILIDADE AOS CONTEÚDOS: ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A DISLEXIA NO ÂMBITO UNIVERSITÁRIO

Michele Soltosky Peres

Sheila Andreoli Balen

Situando algumas questões sobre aprendizagem no âmbito universitário

Apresentamos, para o início da nossa discussão sobre o tema dislexia no âmbito universitário, o relato de um aluno para que possamos refletir sobre questões que permeiam o processo de ensino/aprendizagem, com as quais podemos nos deparar cotidianamente em nossa prática docente sem lhes atribuir a devida importância, por vezes motivados pela falta de conhecimento.

O professor acredita que o fato da gente estar na faculdade a gente tem que saber todas as matérias da base, dadas no segundo grau. Eu sinto que me falta uma base, sempre tive muita dificuldade para aprender e guardar as coisas. Minha mãe até me batia, assim como os professores me maltratavam porque para eles era preguiça minha, que eu não prestava atenção nas coisas por malandragem ou que eu não queria nada, não queria estudar. Assim que ela terminava uma explicação ela me perguntava e eu não conseguia mais lembrar de nada. Sempre apanhei muito por não aprender [...] Na faculdade os comentários dos alunos e até mesmo dos professores, do tipo: isso já é matéria dada, ou então isso é básico e não é coisa para se perguntar em uma aula da universidade, acabava me deixando desconfortável, me sinto burro e diante disso resolvi parar de me expor. Tento acompanhar, mas nem sempre dá, não consigo acompanhar o raciocínio da explicação. Não entendo as fórmulas. No início era motivo de chacota, agora sinto que os até os alunos se incomodam com as minhas perguntas, como não quero atrapalhar a aula acabo me calando e ficando sempre com a dúvida, não aprendo nada, mas cansei de me expor. Conversei com alguns deles (professores) sobre meu problema, mas não parece fazer diferença [...] Acabei de pegar o resultado

da prova, mais uma vez tive nota zero [...] isso tudo me deixa triste, desestimulado, acho mesmo que sou burro, acho que não vou conseguir realizar o meu sonho: concluir a graduação.

Práticas pouco reflexivas acerca do *porquê* de desempenhos acadêmicos abaixo do esperado, bem como a utilização de metodologias de ensino que não favoreçam o aprendizado de alunos com problemas de aprendizagem podem ocasionar impactos significativos para o aluno e por em risco o sucesso de sua trajetória educacional.

A percepção do aluno sobre seu desempenho é foco de interesse na pesquisa realizada por Zago (2006) que destaca que a formação do autoconceito, ou da autoestima, dos alunos com distúrbios de aprendizagem no âmbito universitário é comprometida, uma vez que as lacunas deixadas no ensino anterior à graduação acirram tais dificuldades, impossibilitando-os de atingir os índices de rendimento esperados .

A formação negativa do autoconceito de graduandos com algum tipo de distúrbio de aprendizagem vem ganhando expressão gradativa nesse cenário de discussão. Estudos como o de Zago (2006) versam sobre o percurso de alunos provenientes de camadas populares e os impactos na percepção de si mesmo e na autoestima, a partir dos entraves vivenciados por eles durante suas trajetórias escolares, no entanto ainda são incipientes discussões que abarquem reflexões sobre a prática docente frente ao aluno de graduação com distúrbio de aprendizagem, em especial, com dislexia.

Nos últimos anos, as estatísticas vêm demonstrando o aumento do acesso à escola, sem que se priorize a coparticipação no processo de aprendizagem da relação aluno/professor e professor/aluno. Essa dinâmica estabelecida em sala de aula, por vezes, gera o aumento de problemas que vão comprometendo o rendimento e o sucesso escolar.

No Brasil, 60% dos 27 milhões de estudantes chegam ao último ano do Ensino Fundamental sem desenvolverem proficiência em leitura e escrita, além das habilidades matemáticas, ou seja, aproximadamente 16.200.000 alunos saem da escola sem alcançarem os pré-requisitos básicos para a construção da cidadania (MEC, 2007).

Comparando-se a avaliação Nacional realizada pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) nos anos de 2003 e 2005, observa-se que o índice de desempenho em língua portuguesa, já considerado crítico, piorou (INEP/2007).

Inúmeros são os fatores que contribuem para a configuração dessa situação, sendo amplamente descritos os problemas socioeconômicos e culturais, ambientais, emocionais e pedagógicos que influenciam a Educação do Brasil.

Somam-se a esses a presença da dislexia que não é gerada por questões socioambientais, pedagógicas, psíquicas ou em decorrência de alterações sensoriais (em particular da deficiência auditiva e visual), motoras e intelectuais.

A dislexia é um distúrbio de aprendizagem, com base neurobiológica determinada geneticamente, com uma prevalência estimada de 3 a 5% da população geral com dificuldade acadêmica (CIASCA, 2003).

Muitas vezes, essa patologia não é perceptível ao professor do Ensino Superior, pois estão presentes em adultos, aparentemente, saudáveis, provenientes de escolas particulares e públicas, pertencentes a famílias de qualquer nível social. O que não se sabe, explicitamente, é que existe um histórico escolar repleto de dificuldades, por vezes, seguido de repetência e que tiveram necessidade de tratamentos psicopedagógicos, fonoaudiológicos e/ou psicológicos ao longo do período escolar por questões de desenvolvimento da linguagem escrita.

Esses adultos chegam ao Ensino Superior com dificuldades para apreender os conteúdos propostos e as habilidades e competências exigidas pelo Projeto Pedagógico do seu curso, podem ser alcançados em ritmo diferente dos demais alunos ou mesmo ser agravadas se o docente e a instituição não estiverem atentos para tais questões.

A interferência da escolarização deficitária na trajetória escolar, anterior à educação superior, é entendida como um fenômeno importante que influencia desde a escolha do curso como a manutenção do aluno na universidade. Dificuldades em acompanhar os conteúdos abordados, reprovações sistemáticas, e por conseqüência em alguns casos, a desistência do curso são algumas das questões abordadas por inúmeros autores que discutem as dificuldades encontradas por alunos oriundos, especialmente, de camadas populares.

Como escopo da discussão está o não aprendizado dos conteúdos tidos como básicos ensinados, ou que deveriam ter sido, durante o Ensino Médio e até mesmo fundamental.

Zago (2006) discute que as lacunas deixadas no ensino anterior à graduação acirram as dificuldades, impossibilitando-os de atingir os índices de rendimento esperados e o efetivo aprendizado. Essa perspectiva sociológica permite-nos perceber o quão complexo é o processo de aprendizado e que diferentes variáveis podem interferir de maneira negativa no aprendizado, independente do grau de escolarização a que se pretende.

Indicadores como os de evasão e repetência reiteram a importância de uma visão aprofundada sobre a natureza do cotidiano educacional e de sua interface com o mundo atual. A busca pela melhoria da qualidade do ensino público, especialmente nos níveis que antecedem ao Ensino Superior, tem sido entendida como meta prioritária na educação e vem resultando na implementação de políticas públicas como formas de enfrentamentos para a questão.

A ampliação do acesso ao Ensino Superior, ou da democratização desse ensino, também é tida como meta importante para a educação brasileira, haja vista que apenas 14,4% da população na faixa etária de 18 a 24 anos, essa, matriculada nessa etapa de ensino, segundo o INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE) (2009). A título de ilustração, o Plano Nacional de Educação (PNE) traz com meta para os próximos anos (2012-2020) um aumento de aproximadamente 40% nesse quantitativo (BRASIL, 2011).

A manutenção e permanência do aluno na universidade, e por consequência diminuição das taxas de evasão, tem sido desafio para toda a comunidade acadêmica (gestores, docentes, comunidade científica, entre outros). O investimento na formulação e consolidação de políticas que favoreçam a melhoria das condições do processo de ensino/aprendizagem tem sido observado nos últimos anos e busca a redução das desigualdades econômicas, sociais e culturais do aluno, em especial, daqueles provenientes de classes econômicas menos favorecidas.

Dentre as diversas variáveis que podem interferir negativamente na realização da graduação tem sido expressas por estudiosos nacionais as condições socioeconômicas e culturais adversas e a qualidade do Ensino Médio e Fundamental (NEVES; RAIZER; FACHINETTO, 2007; ZAGO, 2006).

Como propostas para a superação dos problemas encontrados no âmbito educacional, o Plano Nacional Educacional (PNE) apresenta como metas para os próximos dez anos a erradicação do analfabetismo, a superação das dificuldades educacionais e a melhoria da qualidade de ensino (BRASIL, 2011) .

A compreensão sobre as questões relacionados à universalização do acesso ao Ensino Superior possibilitou a elaboração de diferentes formas de enfrentamentos como as apresentadas ao longo do texto, e vem possibilitando o aumento da permanência do aluno nos cursos de graduação. Perguntamos, então, como enfrentar o que não é explicitamente visível? O que fazer diante de dificuldades de aprendizagens destes alunos disléxicos na vida universitária? Como facilitar a acessibilidade aos conteúdos tão importantes para a formação profissional?

Nesse contexto, o presente estudo traz como escopo a caracterização e diferenciação da dislexia, apresentando algumas estratégias de enfrentamento que possam auxiliar o professor na sua atividade de docência universitária.

Do que falamos? Caracterização e diferenciação das dislexias

A dislexia é um distúrbio específico de aprendizagem de leitura e da escrita de acuidade sensorial e nível de inteligência preservados com desempenho escolar abaixo do esperado para a idade mesmo diante de um ambiente favorável.

Esse distúrbio pode ser observado ao longo do desenvolvimento infantil caracterizando a dislexia de desenvolvimento ou ser decorrente de alguma lesão neurológica sendo, portanto, denominada dislexia adquirida. Nesse artigo trataremos da dislexia de desenvolvimento.

Na literatura, há uma infinidade de possibilidades de definição para os agravos que trazem como resultados problemas na aprendizagem e colocam em risco o sucesso acadêmico, independente da faixa etária e do grau de escolarização.

Os avanços científicos no campo da aprendizagem, observados especialmente nas últimas décadas, vêm situando questões sobre diagnósticos amplos e com poucas especificações. No universo escolar, dificuldades no aprendizado da língua escrita, durante muito tempo foi sinônimo de dislexia.

Para Braggio:

Todos fomos formados em uma escola e para uma escola em que a leitura e a escrita são as ferramentas mais importantes, canais privilegiados ou exclusivos da comunicação em praticamente todos os componentes curriculares. Em que os alunos são valorizados e avaliados pelo quanto sabem ler e interpretar o que leem e pelo o quanto sabem escrever. Leitura e escrita são as portas de entrada e saída do conhecimento; permeiam todo o processo educativo; professor se serve delas para avaliar o aluno. (BRAGGIO, 2000. p. 87).

Funcionando como um grande guarda chuva, as particularidades de distúrbios diferentes não só eram compreendidas de uma mesma forma, como também eram enfrentadas

da mesma maneira. Pouca compreensão se tinha sobre suas manifestações e, até mesmo, sobre os fatores etiológicos desencadeadores de algumas inabilidades.

Há na área da educação e da saúde entre os pedagogos, psicopedagogos, psicólogos, fonoaudiólogos e médicos muita confusão no uso do termo dislexia, sendo utilizado por alguns como sinônimo de qualquer tipo de transtorno de aprendizagem independente da sua causa, sintomatologia e prognóstico, no entanto, no processo terapêutico, a dislexia de desenvolvimento pode ser caracterizada, principalmente, pela lentidão de resposta ao tratamento, bem como possibilidade de atenuação da sintomatologia, mas dificilmente de total remoção desses, persistindo, dessa forma, até a idade adulta.

Uma definição exposta por Lyon, Shaywitz, Shaywitz (2003) refere-se à dislexia como uma incapacidade específica de aprendizagem de origem neurobiológica. É caracterizada por dificuldades com a precisão, fluência e decodificação no reconhecimento de palavras e dificuldade na manipulação dessas. Tais dificuldades resultam tipicamente de alterações no processamento fonológico da linguagem.

De acordo com Moojen e França (2006) os indivíduos com dislexia de desenvolvimento apresentam as seguintes características:

- dificuldades no reconhecimento das palavras que interferem na compreensão da leitura;
- dificuldades nas habilidades de escrita ortográfica e de produção textual;
- capacidade intelectual normal;
- visão e audição normal ou corrigida, além de não apresentarem problemas psíquicos que possam justificar as dificuldades escolares;
- presente desde os primeiros anos de escolaridade e persiste até a idade adulta (com atenuações), mesmo com tratamento adequado;
- presente em indivíduos que tiveram escolarização adequada (não trocaram inúmeras vezes de escola, não faltaram mais de 10% das aulas e estavam submetidos a metodologia de ensino adequada);
- presença de evidências genéticas associadas a diferenças funcionais no hemisfério esquerdo, bem como simetria no plano temporal. Foram evidenciadas alterações no cromossomo 15 (dislexia lexical) e no cromossomo 6 (dislexia fonológica).

No Quadro 1 são citadas outras evidências neurobiológicas observadas em estudos de neuroimagem relacionadas à dislexia do desenvolvimento.

Quadro 1 – Evidências de base neurobiológica da dislexia do desenvolvimento observadas em estudos de neuroimagem

- Redução do fluxo sanguíneo na região perissilviana
 - Aumento da atividade metabólica nas regiões occipitais inferiores e no lobo insular
 - Falha na ativação do córtex temporoparietal esquerdo durante uma tarefa rítmica
 - Alterações significativas de ativação das regiões temporal inferior e anterior esquerda na presença de estímulos
 - Função anormal no processo de movimentação ocular com projeção nas áreas de associação visual
 - Deficiência de funcionamento integrado nas áreas de Broca e do córtex temporo-parietal esquerdo
 - Falha funcional do córtex posterior, afetando áreas de visão, linguagem e parte do córtex de associação (giro angular)
 - Alteração no plano temporal e localização de disfunção na junção temporoparietal
- Déficit na atividade neural e conectividade anormal entre regiões cruciais para as funções da linguagem.

Fonte: (CIASCA; MOURA-RIBEIRO, 2006).

A dislexia do desenvolvimento supõe, como déficit primário inabilidade do processamento fonológico e da memória. Isso significa problemas para a decodificação da palavra, alterando a relação fonema-grafema, e problemas na representação fonológica gerada pela limitação na capacidade de armazenar informações verbais na memória de curto prazo.

Os disléxicos demonstram deficiência para mapear sequências de fonemas, letras de palavras e de nomeação, ou seja, para encontrar palavras que requerem um acesso rápido a um rótulo verbal, utilizando muitas vezes por adivinhação palavras ligeiramente inadequadas. (MOOJEN; FRANÇA, 2006).

De acordo com a *British Dyslexia Association* (2011) a dislexia afeta a forma como a informação é processada, armazenada e recuperada, com problemas de memória, velocidade de processamento, percepção do tempo, organização e sequenciamento.

Na idade adulta pode-se observar, segundo a *British Dyslexia Association* (2011) as seguintes características:

- Processamento de Informação:
 - dificuldades na eficiência da informação (que pode ser escrita ou auditiva);
 - baixa velocidade de processamento de informação.
- Memória:
 - problemas na memória de curto prazo para os fatos, eventos, horários, datas;
 - problemas na memória de trabalho;

- incapacidade de retenção das informações.
- Habilidades de comunicação:
 - falta de fluência verbal e de precisão na fala;
 - problemas com o resgate verbal durante a conversação;
 - incapacidade para falar rapidamente;
 - mal-entendidos ou interpretações equivocadas durante os diálogos;
 - fala em intensidade alta (podendo ser considerado agressivo) ou murmurada que não pode ser claramente ouvida.
- Histórico da Alfabetização:
 - atraso ou dificuldade na aquisição da leitura e da escrita. Alguns adultos disléxicos têm problemas de alfabetização grave e podem ser um analfabeto funcional;
 - a partir da alfabetização problemas residuais permanecem geralmente como ortografia irregular, dificuldade em extrair a ideia do conteúdo escrito, dificuldade com palavras desconhecidas e/ou incapacidade para fazer uma varredura no texto.
- Concentração:
 - capacidade de escuta com atenção limitada. Tendência para ser facilmente distraído e incapacidade de manter o foco.
- Falta de consciência:
 - incapacidade para perceber as consequências de suas palavras ou ações;
 - falha em reconhecer a linguagem não-verbal (corporal).

Ressalta-se que os disléxicos variam o perfil de suas dificuldades pela capacidade de identificarem e entenderem suas dificuldades e pelo sucesso em desenvolverem e implementarem estratégias de enfrentamento.

Na idade adulta são capazes de compensar algumas dificuldades por meio da tecnologia, a confiança nos outros e uma série de mecanismos de autoajuda, no entanto é comum observar que esses indivíduos apresentam, em geral, baixa autoestima e pouca confiança nas suas potencialidades, o que os torna mais vulneráveis em momentos de estresse.

A dislexia de desenvolvimento pode ser diferenciada em três tipos, de acordo com o Modelo Dual (SANTOS; NAVAS, 2002; MOOJEN; FRANÇA, 2006; CIASCA; MOURA-RIBEIRO, 2006):

• *Dislexia Fonológica (Sublexical ou Disfonética)*: apresentam dificuldade seletiva para operar a rota fonológica durante a leitura. Isto gera problemas no conversor fonema-grafema e/ou no momento de juntar os sons parciais em uma palavra completa. Apresentam dificuldades na leitura de palavras não-familiares, sílabas sem sentido ou pseudopalavras. Necessitam repetir os sons para não perdê-los, sendo que isso pode levar a dificuldade de compreensão da leitura. É o tipo mais comum de dislexia correspondendo a 67% dos disléxicos, sendo associados a alterações no lobo temporal esquerdo (CIASCA; MOURA-RIBEIRO, 2006).

• *Dislexia Lexical (de Superfície)*: as dificuldades residem na operação da rota lexical afetando a leitura de palavras irregulares. Leem lentamente, vacilando e errando com frequência, pois usam apenas a rota fonológica. Assim, fazem silabações, repetições e, quando pressionados a ler rapidamente, cometem substituições e lexicalizações. Os erros mais frequentes na escrita são as inversões e falhas na acentuação (ROTTA; PEDROSO, 2006). Corresponde a 6% dos disléxicos, sendo associados a alterações do lobo occipital (CIASCA; MOURA-RIBEIRO, 2006).

• *Dislexia Mista*:

- Presença de ambas as dislexias, caracterizando-se um tipo de dislexia mais grave. Representam 24% dos disléxicos, sendo associados a alterações dos lobos pré-frontal, frontal, occipital e temporal (CIASCA; MOURA-RIBEIRO, 2006).

A sintomatologia da dislexia de desenvolvimento, por vezes, assemelha-se a outros transtornos. É necessário que esses indivíduos sejam avaliados por uma equipe multidisciplinar para a determinação do diagnóstico diferencial ou do estabelecimento de comorbidades no mesmo indivíduo.

Os distúrbios mais comumente relacionados são os descritos no Quadro 2.

Quadro 2 – Descrição dos principais distúrbios observados no contexto escolar em comorbidade com a dislexia de desenvolvimento

<p>Discalculia (Transtorno da matemática)</p>	<p>Dificuldade em operações matemáticas. Apresentam desempenhos abaixo do esperado para a idade cronológica, nível cognitivo e escolaridade nesta área; sem presença de alterações neurológicas ou deficiências sensoriais e motoras. Esta dificuldade em matemática interfere significativamente no rendimento escolar ou em atividades da vida diária que exigem habilidades matemáticas (MANUAL DE DIAGNÓSTICO ESTATÍSTICO DE TRANSTORNOS MENTAIS- DSM IV, 2002).</p>
---	--

<p>Transtornos do Deficit de Atenção e Hiperatividade (TDHA)</p>	<p>É caracterizado pela presença de sintomas de desatenção, hiperatividade e impulsividade, podendo um ou mais destes sintomas estarem presentes. Os sintomas devem ser constatados em dois locais diferentes, persistirem pelo período mínimo de seis meses e estão presentes antes dos sete anos de idade (DSM IV, 2002). Na idade adulta os sintomas de hiperatividade assumem a forma de inquietação e dificuldade para envolver-se em atividades tranqüilas e sedentárias. A impulsividade manifesta-se como impaciência, dificuldade para protelar respostas, responder precipitadamente, antes das perguntas terem sido completadas, dificuldade para aguardar sua vez e interrupção freqüente ou intrusão nos assuntos de outros (DSM IV, 2002).</p>
<p>Distúrbio do Processamento Auditivo (DPA)</p>	<p>É alteração em uma ou mais habilidades auditivas que afetam a eficiência e a eficácia com a qual o sistema nervoso auditivo central utiliza a informação auditiva (ASHA, 2005). Os principais sinais e sintomas são: 1) Dificuldade em compreender a fala na presença de ruídos competitivos ou ambientes reverberantes; 2) Problemas para localizar a fonte sonora; 3) Dificuldade para ouvir ao telefone; 4) Respostas inconsistentes e inapropriadas para a informação auditiva; 5) Dificuldade em reconhecer a fala rápida; 6) Solicitação freqüente para repetir ou rephraser a informação; 7) Dificuldade em seguir direções; 8) Dificuldade ou inabilidade para detectar sutis mudanças na prosódia; 9) Dificuldade para aprender língua estrangeira ou novos materiais de fala, especialmente, em linguagem técnica; 10) Dificuldade em manter a atenção e 11) Piores habilidades de canto e música (ASHA, 2005; AAA, 2010).</p>

Cabe ressaltar que o adulto que chega ao Ensino Superior com histórico de dificuldades escolares, na maior parte das vezes, traz consigo o diagnóstico de alguns desses transtornos emitidos por meio de procedimentos de avaliação e diagnóstico realizados enquanto criança.

A discalculia, em especial, comumente associa-se à dislexia, embora nem todos os disléxicos apresentem-na, sendo necessária uma cuidadosa avaliação.

Por outro lado, a presença do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDHA), em geral, afeta o processo de aprendizagem da criança, no entanto não se caracteriza na sua constituição primária por gerar distúrbios específicos no processamento fonológico e linguístico na mesma proporção da dislexia ou do Distúrbio do Processamento Auditivo (DPA).

Nesse sentido, a diferenciação e o estabelecimento de comorbidades são imprescindíveis nestes casos. Inclusive para que o indivíduo não *carregue* equivocadamente rótulos diagnósticos e estigmas ao longo da sua vida repercutindo no contexto acadêmico e social.

Já o DPA, historicamente, tem sido descrito numa relação de causalidade aos transtornos de aprendizagem e, em especial, da dislexia de desenvolvimento (MILLER; DELANEY; TALLAL, 1995; TEMPLE et al., 2000, 2003; TALLAL, 2004, TALLAL; GAAB, 2006; GAAB et al., 2007). Segundo Margall (2002) 80% das crianças com queixas relacionadas à

leitura e/ou escrita e 100% das crianças com trocas grafêmicas relacionadas à sonoridade apresentam Distúrbio do Processamento Auditivo (DPA).

Santos e Navas (2002) descreveram que os DPA podem afetar, direta ou indiretamente, vários aspectos da linguagem, como o desenvolvimento fonológico, o vocabulário receptivo e expressivo, a sintaxe, a morfologia e a compreensão.

O DPA deve ser diagnosticado por meio de avaliações audiológicas e do processamento auditivo realizadas por um fonoaudiólogo especialista em audiologia (ASHA, 2005). Esse diagnóstico permitirá a caracterização de subtipos de DPA que auxiliarão no delineamento do processo de reabilitação fonoaudiológica, porém, qual a relação entre audição e aprendizagem? Os sistemas sensoriais são a *porta de entrada* das informações e experiências que todos os indivíduos estão expostos no meio ambiente, sendo fundamentais para a construção dos processos perceptuais. A audição, como um dos principais sistemas sensoriais, permite ao indivíduo a aquisição da linguagem oral, possibilitando-o se comunicar por meio da fala com os seus semelhantes.

Ao nascer, o sistema auditivo periférico, responsável pela audição, já está formado e em funcionamento, porém as estruturas das vias auditivas centrais ainda se desenvolverão a partir da maturação neurofisiológica o que, conseqüentemente, possibilitará o refinamento do processamento da informação auditiva ao longo da primeira e segunda infância. Dessa maturação dependerá o desenvolvimento de habilidades auditivas como reconhecimento, identificação, discriminação, atenção e compreensão auditivas que são fundamentais para o desenvolvimento da linguagem oral e da escrita.

No modelo denominado *Continuum Neurológico do Processamento Auditivo* de Richard (2007) são descritas as influências entre o processamento auditivo que recebe e transfere o sinal acústico; o processamento fonêmico que auxilia na discriminação dos segmentos sonoros do sinal acústico e o processamento lingüístico que confere o significado ao sinal acústico. Por fim, há o envolvimento das funções executivas no planejamento e execução da resposta e dos comportamentos.

Esses processamentos ocorrem de forma serial e em paralela influenciando uns aos outros e, por fim, ao processo de aprendizado da linguagem escrita. Falhas em qualquer um destes processamentos podem gerar dificuldades que repercutirão de forma nociva sobre o desenvolvimento da leitura e da escrita. Estas falhas poderão ser causadas por alterações neurobiológicas determinadas geneticamente, como é o caso da dislexia de desenvolvimento.

Burns (2007) elenca uma série de evidências científicas que apontam a relação entre dislexia de desenvolvimento e o distúrbio do processamento auditivo, que estão descritos a seguir:

- os cérebros de disléxicos adultos estudados em autópsia exibiram células ectópicas não funcionais nas regiões do hemisfério esquerdo. Essas mesmas células quando induzidas em animais causa déficit no processamento auditivo temporal;
- estudos com magnetoencefalografia de adultos com transtornos de leitura mostram evidências eletrofisiológicas de representações neurais anormais no processamento rápido de informações auditivas;
- estudos eletrofisiológicos da criança com problemas de linguagem e leitura revelaram deficiência na sincronia de regiões subcorticais e corticais relacionados a percepção da fala;
- estudos de ressonância magnética funcional (RMf) de crianças e adultos disléxicos revelaram que estruturas corticais neurológicas no hemisfério esquerdo que dão suporte a linguagem e a memória de trabalho também o fazem na leitura (TEMPLE et al., 2000, 2003);
- estudos de RMf têm indicado que crianças ao aprender a ler ativam regiões temporal, parietal e occipital do hemisfério esquerdo que são subjacentes a consciência fonológica e outros aspectos da compreensão da linguagem oral;
- estudos de RMf têm mostrado que quando o indivíduo se torna proficiente em leitura outras regiões do hemisfério esquerdo que são ativas na memória de trabalho e produção de linguagem tornam-se parte da rede de leitura;
- estudos eletrofisiológicos de crianças com histórico familiar de prejuízo específico de linguagem mostram diferenças no processamento temporal em potenciais evocados auditivos de longa latência (Mismatch Negativity- MMN – e N250);
- quatro genes que têm sido relacionados a dislexia afetam o desenvolvimento do cérebro causando anormalidades no cérebro relacionadas a déficit auditivos e cognitivos.

A hipótese de alterações no processamento temporal auditivo de Tallal (2004) como base para a habilidade de processar mudanças acústicas temporo-espectrais rápidas dos fonemas leva ao prejuízo no processamento fonológico que torna prejudicada a aprendizagem para ler.

Essa hipótese foi reafirmada por Gaab et al. (2007), quando identificou por meio de RMf comparando disléxicos e leitores típicos que há uma severa e generalizada disfunção nos circuitos neurais dos disléxicos durante tarefas de identificação auditiva de transições rápidas em sons não-verbais, sendo que após treinamento auditivo computadorizado observou-se melhoras na

identificação destas transições com modificações na circuitária neural e aperfeiçoamento de habilidades de linguagem e de leitura.

Em síntese, pesquisas suportam a conclusão de que prejuízos no processamento auditivo estão correlacionados com distúrbios de linguagem e de leitura. O grau no qual estes distúrbios são causados ainda são debatidos, mas estudos genéticos e longitudinais apontam para no mínimo uma relação de causalidade (BURNS, 2007).

Essas informações podem auxiliar o professor universitário a compreender os processos pelos quais o aluno com dislexia de desenvolvimento apresenta na idade adulta para tentar adequar estratégias de ensino que favoreçam o seu aprendizado. Neste sentido, aulas eminentemente expositivas com recursos exclusiva/ predominantemente auditivos em sua essência irão, na maior parte destes indivíduos, causar maior sobrecarga do processamento auditivo e fonológico interferindo sobre a decodificação auditiva da informação, sua retenção e subsequente recuperação.

Assim, há necessidade de o professor afinar suas estratégias pedagógicas às características particulares dos alunos e que serão descritas no próximo item.

Estratégias de enfrentamento para o professor universitário

A citação de Braggio (2000) nos faz refletir sobre as necessidades de mudanças que precisamos realizar para incluir esses indivíduos com dislexia no ambiente universitário, dando-lhe possibilidades de aprender e de vir a ter uma formação profissional que lhe insira no mercado de trabalho e que possibilite qualidade de vida, satisfação profissional e pessoal:

Sempre houve disléxicos nas escolas. Entretanto, a escola que conhecemos certamente não foi feita para o disléxico. Objetivos, conteúdos, metodologias, organização, funcionamento e avaliação nada têm a ver com ele. Não é por acaso que muitos portadores de dislexia não sobrevivem à escola e são por ela preteridos. E os que conseguem resistir a ela e diplomar-se fazem-no, astuciosa e corajosamente, por meio de artifícios, que lhes permite driblar o tempo, os modelos, as exigências burocráticas, as cobranças dos professores, as humilhações sofridas e, principalmente, as notas. (BRAGGIO, 2000, p. 85).

Sim, parece contraditório pensar que um aluno com tamanha dificuldade durante a escolarização possa ingressar no Ensino Superior, porém talvez essa realidade seja muito mais frequente do que possamos imaginar.

Alunos com dislexia podem desenvolver, ao longo da trajetória acadêmica, estratégias para minimizar algumas inabilidades e conseguir avançar no percurso escolar, o que não significa que não há sofrimento e perdas ao longo desse processo. É válido ressaltar que há tipos e níveis de severidades diferentes nas dislexias o que proporcionará comprometimentos variados.

Se pensarmos em termos de acesso ao ensino superior podemos partir da premissa proposta por Braggio (2000, p. 85) de que “sempre houve disléxicos nas escolas”. As superações conquistadas, em muitas vezes de maneira solitária por este, e tantos outros alunos com questões similares, os permitem chegar algum momento, a graduação.

Esta situação ocorre porque a escola não está preparada para lidar com as adversidades de seus alunos. Ao ingressar no ensino superior esse aluno passa a compor uma nova categoria: a de jovem adulto (na maioria dos casos) pertencente ao ensino superior. Esse novo *lugar* impulsiona a criação de novas demandas e também novos desafios.

Difícilmente as experiências relativas à história escolar pregressa são compartilhadas por indivíduos disléxicos. Talvez a tentativa seja a de apagar e afastar os danos gerados pelo até então *quase insucesso escolar*. Em busca do distanciamento dos estigmas vivenciados, por vezes ocasionados pela ausência de um diagnóstico preciso, e expressos por rótulos como preguiçoso, desinteressado, negligente, desencadeiam atitudes de proteção que acabam impossibilitando a compreensão, por parte dos professores, sobre os baixos desempenhos observados.

Imbuídos por um sistema de crenças, em que até que se prove o contrário, todos os alunos que ingressaram na universidade estão aptos para a aquisição e desenvolvimento de competências e habilidades que serão abordadas e construídas, a partir de conteúdos administrados ao longo da graduação.

A introdução de conceitos como a dislexia e tantos outros, *não visíveis aos olhos*, não tem sido feita na prática docente, o que faz com que esses alunos sejam tratados como um outro aluno sem qualquer tipo de dificuldade.

Segundo Quental (2004) é no espaço de interação da sala de aula que alunos e professores negociam papéis e relações, significados e conteúdos. É nesse contexto que se estabelecem mais claramente as crenças dos sujeitos expressas em suas diferentes formas de falar e ouvir. O professor revela não só sua concepção acerca da prática pedagógica, mas também suas crenças e expectativas

com relação ao desempenho dos alunos (PAJARES, 1992). O autor define crenças como um conjunto de idéias pré-concebidas que agem como determinantes do comportamento.

Acrescenta-se ainda que diante da quebra de expectativas do professor sobre seus alunos, a atitude de resistência dos professores pode ser observada como um caráter dialógico, resultando em perdas de oportunidades no processo de ensino/aprendizagem por parte dos alunos. As atitudes conduzidas de maneira equivocada por professores, podem acarretar nos alunos comportamentos compreendidos como falta de compromisso e de interesse pelos estudos, o que Pajares (1992) denomina de comportamentos atitudinais de autodefesa.

Segundo Baggio (2000) o professor passa por estágios diferenciados diante da confirmação do diagnóstico de um aluno disléxico o que envolve a adoção de crenças e atitudes que incluem os seguintes aspectos:

- 1) relutância inicial, gerada pela dificuldade em compreender as questões pertinentes à dislexia e os comportamentos esperados para esse aluno;
- 2) angústia em relação à capacidade de aprendizagem do aluno;
- 3) receio de se expor diante das questões burocráticas, incluindo os registros das avaliações e de práticas de ensino diferenciadas.

A atenção voltada para o sistema de crenças e atitudes dos professores tem sido um recurso utilizado na educação e em áreas correlatas e apresentam valiosa contribuição para o aprofundamento de percepções sobre as questões observadas no ambiente escolar, além de possibilitar reflexões sobre as práticas adotadas nesses espaços.

É válido ressaltar que não há uma legislação específica que discuta e garanta a inclusão de alunos disléxicos no sistema educacional, contudo há diversas possibilidades de enfrentamentos desenvolvidos como forma de possibilitar a acessibilidade aos conteúdos, especialmente no que se refere às abordagens metodológicas.

Segue a descrição de algumas orientações ao professor que poderão auxiliá-lo na sua prática docente, baseado em Braggio (2000):

- trate o aluno disléxico com naturalidade. O diagnóstico não deve aumentar a discriminação deste no seu ambiente de aprendizagem;
- use linguagem clara, direta e objetiva, evitando ambiguidades. Seja simples, utilize frases curtas e concisas ao passar instruções. Alguns disléxicos podem ter vocabulários mais restritos dificultando a compreensão de uma instrução;

- vocabulários novos, técnicos e específicos da área, devem ser a medida do possível introduzidos anteriormente a aula expositiva. Sugere-se que os textos básicos sejam passados ao aluno disléxico anteriormente a aula para que o mesmo faça leitura do mesmo e procure o significado de palavras/ expressões desconhecidas. Mesmo que a leitura prévia não garanta a compreensão do conteúdo facilitará quando o aluno disléxico assistir a aula do professor, pois serão informações já vivenciadas e poderão ser melhor compreendidas, armazenadas e, posteriormente, recuperadas a partir das estratégias pedagógicas utilizadas pelo professor em sala de aula. Assim, propiciará ao aluno disléxico melhor aproveitamento da aula;

- fale olhando diretamente para o aluno disléxico. A comunicação visual e não-verbal é um facilitador;

- convide este aluno a sentar-se mais próximo da lousa e de você no intuito de favorecer o diálogo e facilitar o acompanhamento. Como muitos disléxicos apresentam DPA esta estratégia também o auxiliará a ter otimização da informação auditiva na sala de aula, aumentando a relação entre a intensidade da sua fala e os ruídos do meio ambiente, favorecendo a atenção seletiva do mesmo neste ambiente de aprendizagem;

- verifique sempre e discretamente se o aluno demonstrar estar compreendendo sua exposição e instrução. Repita e rephraseie sempre que necessário e apresente outros exemplos. Tenha cuidado com o simbolismo de alguns exemplos que podem dificultar a compreensão, sempre que possível demonstre em situações práticas o conceito que esta sendo exposto ou por meio de imagens visuais. Tornar o simbolismo linguístico representando por meio de imagens visuais auxilia a compreensão lingüística;

- observe discretamente se o aluno disléxico fez as anotações da lousa antes de apagá-las. Eles têm um ritmo diferente para copiar que não será o mesmo dos demais alunos. Caso seja possível conceda a ela os recursos visuais (como slides) para consulta em casa, evitando que suas anotações incompletas o impeçam de estudar e recordar os tópicos abordados pelo professor em aula, bem como o auxiliem a lembrar de instruções e tarefas a serem executadas para a próxima aula;

- sugira ao aluno dicas, atalhos, associações, que o ajudem a lembrar-se, a executar atividades ou a resolver problemas;

- não peça ao aluno disléxico para fazer coisas na frente dos colegas, principalmente, realizar leitura em voz alta. Ao longo da sua vida escolar este aluno já chamou demais a atenção de professores e colegas;

- em geral, o disléxico tem mais facilidade em aprender das partes para o todo, de maneira indutiva. Evite métodos e abordagens globais ou dedutivas que para ele são de difícil compreensão;
- permita, sugira e estimule o uso do gravador para o registro de aulas expositivas ou de determinadas explicações. O disléxico tem dificuldade em rapidamente ouvir e anotar o que ouve e vê, por vezes o que anota pode estar escrito errado e depois ele não consegue entender a sua anotação. Desta forma, o uso do gravador permite registrar o que foi falado para depois ouvir novamente em casa com atenção e calma, trabalhando as informações, como possibilita fazer seus próprios registros;

- permita, sugira e estimule o uso de outras linguagens. Por vezes, o uso do computador e outras tecnologias digitais podem ser facilitadores na sala de aula.

No que se refere às avaliações do aluno disléxico algumas sugestões descritas a seguir podem contribuir para que esse momento, de acordo com Braggio (2000):

- sempre que possível prepare avaliação individualizada. Por vezes, desenhos, figuras, esquemas, gráficos e fluxogramas substituem muitas palavras e levam aos mesmos objetivos;
- se a prova for idêntica aos demais colegas, leia (você mesmo) os enunciados em voz alta, certificando-se que o aluno compreendeu as questões. Respeite o seu ritmo, permitindo-lhe que conclua a prova com maior tempo. Ao corrigir valorize não só o que está explícito como também o implícito e adapte os critérios de correção para a realidade do aluno, retome a prova com ele e verifique, oralmente, o que ele quis dizer com o que escreveu, pesquise principalmente sobre a natureza dos erros cometidos;
- dê a opção ao aluno para fazer prova oral ou atividade que utilize diferentes expressões e linguagens;
- realize a avaliação em local reservado e silencioso.

Considerações finais

Compreender as questões relacionadas ao aprendizado da leitura e escrita nem sempre é tarefa fácil, especialmente, quando estamos diante de alunos adultos universitários.

O conhecimento sobre as possíveis causas que levam ao não aprendizado, expressos por inúmeras vezes por baixos coeficientes de rendimento acadêmico, na maioria das vezes, não são acessíveis. Faltam, em inúmeros casos, a difusão e o aprofundamento do tema para além das questões relativas aos aspectos sociológicos, por parte da instituição e do corpo docente, bem

como espaços de discussão para o enfrentamento dessas questões. Sozinhos, alunos e professores, tentam se dar conta das causas do fracasso no âmbito acadêmico. Falham alunos e professores, especialmente, por não buscarem a construção de um diálogo aberto sobre as questões que interferem no aprendizado dos conteúdos propostos.

A não difusão sobre o tema dislexia e suas possíveis comorbidades no âmbito universitário promove e acirra as desigualdades na trajetória acadêmica de alunos portadores deste distúrbio e reiteram práticas voltadas para o não acesso ao ensino de maneira equânime. Somam-se às dificuldades, um repertório vasto sobre o não comprometimento do aluno, incluindo o disléxico nem sempre diagnosticado, em seu processo de aprendizagem.

Os problemas de aprendizagem, também passaram a ser uma questão vivenciada pela universidade, questão está até então amplamente vivenciada pelo Ensino Médio e Fundamental. Diante do fato torna-se necessário nos despir de crenças cristalizadas e pouco produtoras que centraliza a responsabilidade do aprendizado na figura do aluno e o responsabiliza pelos insucessos observados.

O enfrentamento de questões como estas, a partir do conhecimento sobre patologias que interferem no aprendizado, como a dislexia, suas manifestações e correlações com a construção dos processos de aprendizagem, possibilitam ao docente revisitar práticas cotidianas há muito sedimentadas e buscar formas de enfrentamentos ao se perceber como co-participante, facilitador da construção do conhecimento e formação de seu aluno.

Considerar que alunos podem apresentar problemas que possam interferir em seu aprendizado, mesmo estando ele dentro da universidade é propor a construção de caminho trilhado em mão dupla, o que significa aprendermos com as dificuldades alheias para que possamos superar as vivenciadas por nós em nosso fazer docente.

Ainda que não haja políticas que regulamentem a inclusão de alunos disléxicos, o que significa também pouca difusão do tema em nossa sociedade, cabe a nós, comunidade acadêmica dar continuidade na construção do caminho chamado acessibilidade.

É válido ressaltar que o acompanhamento desses alunos deve se dar de maneira integrada, institucional e envolvendo diferentes instâncias da universidade, ou seja, coordenações dos cursos, divisão de assistência acadêmica e, em especial, núcleos de apoio pedagógico no intuito de favorecer um ambiente de aprendizagem crítico, reflexivo, adequado e que viabilize o objetivo central do aluno universitário: a formação profissional com excelência.

Referências

- AMERICAN ACADEMY OF AUDIOLOGY. Diagnosis, treatment and management of children and adults with central auditory processing disorder. 2010. Disponível em: <<http://www.audiology.org/.../CAPD%20Guidelines%208-2010.pdf>>. Acesso em: 10 abril 2011.
- AMERICAN SPEECH-LANGUAGE-HEARING ASSOCIATION (ASHA). (Central) Auditory Processing Disorders—The Role of the Audiologist (*Position Statement*), 2005. Disponível em: <http://www.asha.org/docs/html/PS2005-00114.html>. Acesso em: 04 nov. 2009.
- BASTOS, J.A. Discalculia: transtorno específico da habilidade em matemática. In: ROTTA, N.T.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R.S. *Transtornos da aprendizagem: abordagem neuropsicológica e multidisciplinar*. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 195-206.
- BRAGGIO, M.A. Acolhendo, incluindo e trabalhando com alunos disléxicos: a experiência do Externado “ Nossa Senhora Menina” de São Paulo (SP). In: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DISLEXIA. *Dislexia: cérebro, cognição e aprendizagem*. São Paulo: Frôntis, 2000, p. 85-100.
- BRASIL. Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PNE 2011-2020): projeto em tramitação no Congresso Nacional/ PL nº 8.035/2010. Brasília: Câmara dos Deputados, 2011.
- BRITISH DYSLEXIA ASSOCIATION. Adults & Employment. 2011. Disponível em: <<http://www.bdadyslexia.org.uk/about-dyslexia/adults-and-business/dyslexia-and-specific-learning-difficulties-in-adu.html>>. Acesso em: 10 jun. 2011.
- BURNS, M. Auditory processing disorders and literacy. In: GEFNER, D.; ROSS-SWAIN, D. *Auditory processing disorders: assessment, management, and treatment*. San Diego: Plural Publishing, 2007, p.175-184.

CIASCA, S.M. Distúrbios e dificuldades de aprendizagem: questão de nomenclatura. In: CIASCA, S.M. *Distúrbios de aprendizagem, proposta de avaliação interdisciplinar*. 2003. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

CIASCA, S.M.; MOURA-RIBEIRO, M.V.L. Avaliação e manejo neuropsicológico da dislexia. In: ROTTA, N.T.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R.S. *Transtornos da aprendizagem: abordagem neuropsicológica e multidisciplinar*. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 181-193.

DSM-IV-TR – *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais* (Trad. Cláudia Dornelles; 4. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GAAB, N et al. Neural correlates of rapid auditory processing are disrupted in children with developmental dyslexia and ameliorated with training: an fMRI study. *Restorative Neurology and Neuroscience*, v. 25, p. 295-310, 2007.

INEP/MEC – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS/ MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. *Indicadores escolares*. Disponível em: <<http://www.mec.gov/inep/indicadores>>. Acesso em: 8 jun. 2011.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Síntese de indicadores sociais 2009. Rio de Janeiro: Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2009.

QUENTAL, L.; *Ser aluno*. Associação Brasileira de Linguística. Anais Abralín, Pernambuco. 2004.

LYON, G.R.; SHAYWITZ, S.E.; SHAYWITZ, B.A. Defining dyslexia, comorbidity, teachers' knowledge of Language and Reading: A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, v.53, p.1-14, 2003.

MARGALL, S. A. C. A função auditiva na terapia dos distúrbios de leitura e escrita. In: SANTOS, T. M. M.; NAVAS, A. L. G. P. *Distúrbios de leitura e escrita: teoria e prática*. São Paulo: Manole, 2002.

MILLER, S.L.; DELANEY, T.V.; TALLAL, P. Speech and other central auditory processes: insights from cognition neuroscience. *Current Option in Neurobiology*, v.5, n. 2, p.198-204, 1995.

MOOJEN, S.; FRANÇA, M. Dislexia: visão fonoaudiológica e psicopedagógica. In: ROTTA, N. T.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R.S. *Transtornos da aprendizagem: abordagem neuropsicológica e multidisciplinar*. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 165-180.

NEVES, C. E. B.; RAIZER, L; FACHINETO, R.F. Acesso, expansão e equidade na educação superior: novos desafios para a política educacional brasileira. *Sociologias*, jun/ 2007, n.17, p.124-157.

RICHARD, G.J. Language processing versus auditory processing. In: GEFFNER, D.; ROSS-SWAIN, D. *Auditory processing disorders: assessment, management, and treatment*. San Diego: Plural Publishing, 2007, p.139-160.

PAJARES, M.F. Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, v. 62, n. 3, p. 307-332, 1992.

ROTTA, N.T.; PEDROSO, F.S. Transtornos da linguagem escrita-dislexia. In: ROTTA, N. T.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R.S. *Transtornos da aprendizagem: abordagem neuropsicológica e multidisciplinar*. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 151-164.

SANTOS, T. M. M.; NAVAS, A. L. G. P. Distúrbios de leitura e escrita. In: _____. *Distúrbios de leitura e escrita: teoria e prática*. São Paulo: Manole, 2002.

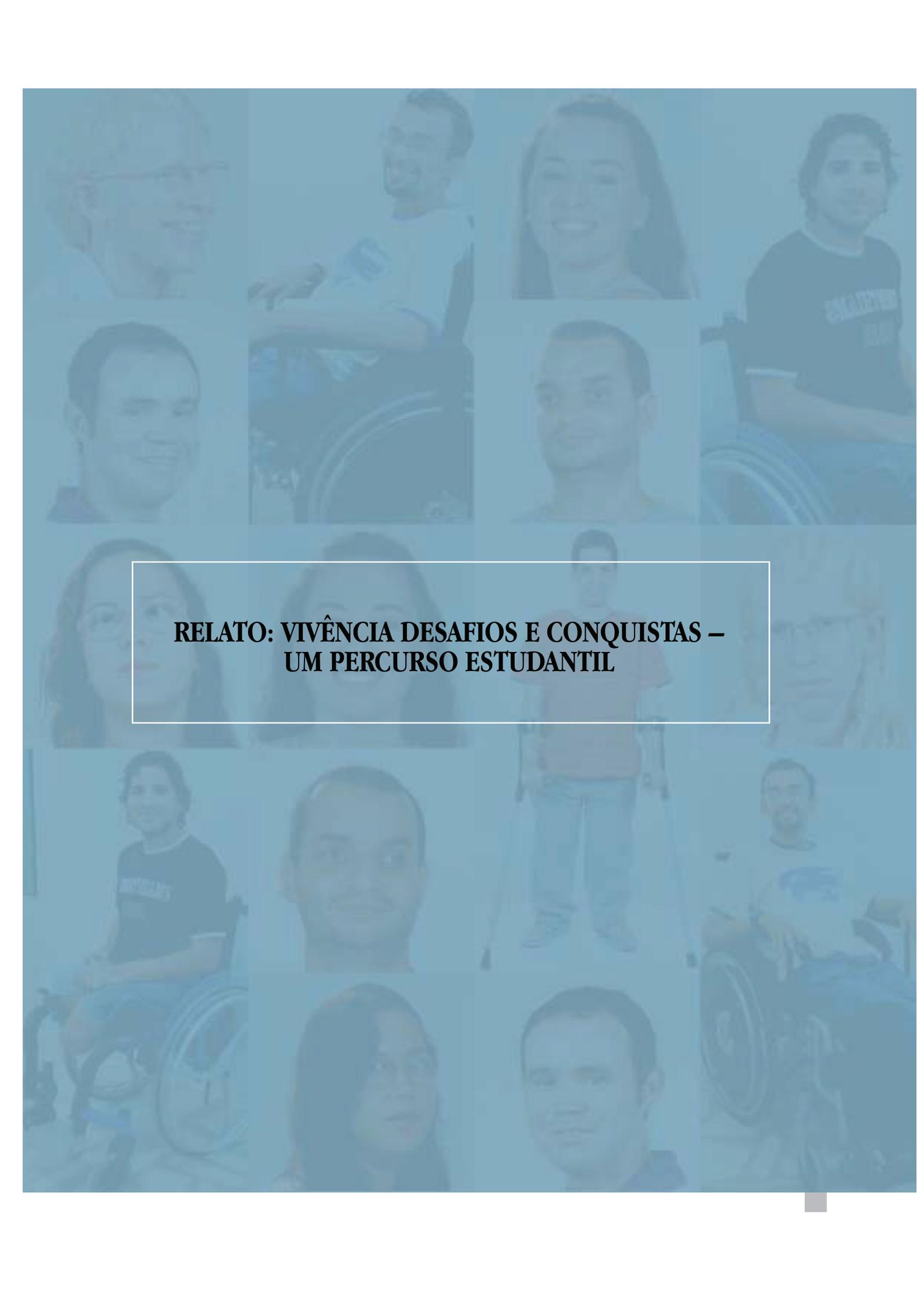
TALLAL, P. Improving language and literacy is a matter of time. *Nat Rev Neurosci*, v. 5, n. 9, p. 721-728, 2004.

TALLAL, P.; GAAB, N. Dynamic auditory processing, musical experience and language development. *Trends Neurosci*, v. 29, n.7, p. 382-390, 2006.

TEMPLE E. et al. Disruption of the neural response to rapid acoustic stimuli in dyslexia: evidence from functional MRI. *Proc Natl Acad Sci USA*. v. 97, n 25, p. 13907-113912, 2000.

TEMPLE E. et al. Neural deficits in children with dyslexia ameliorated by behavioral remediation: evidence from functional MRI. *Proc Natl Acad Sci U S A*. v.100, n.5, p. 2860-2865, 2003.

Zago, N. Do acesso à permanência no Ensino Superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 32, 2006.



**RELATO: VIVÊNCIA DESAFIOS E CONQUISTAS –
UM PERCURSO ESTUDANTIL**

CONQUISTAS EM FACE AOS DESAFIOS: UM PERCURSO ESTUDANTIL

*Willian Gledson e Silva**

O objetivo deste relato é apresentar aos prezados leitores a história de vida de um estudante com deficiência visual, o qual se submete a uma formação universitária e, posteriormente, ingressa no mercado de trabalho, na condição de servidor público, assumindo a função de docente em ensino superior. Para tanto, o estudante empreende muitos esforços ao alcance de suas metas, cujos frutos de suas conquistas serão observados ao longo desta reflexão.

Assim, este relato encontra-se dividido em três seções, em que a primeira trata da recuperação histórica da vida do estudante, desde sua infância até o início de sua vida universitária; a seguir, apresenta-se o percurso vivido pelo estudante na universidade, tanto em sua graduação, como no período de mestrado; finalmente, torna-se relevante exibir os primeiros momentos da vida deste jovem deficiente visual, já tendo ingressado no mercado de trabalho e as suas primeiras impressões da nova experiência em que vive. Com efeito, convida-se aos leitores o folheamento do item adiante, tendo em vista o que foi a vida pregressa do jovem objeto desta proposição.

Aspectos iniciais: breve histórico

Nesta seção é intuito mostrar um pouco da vida pregressa do estudante portador de deficiência visual, o qual possui uma história com algumas implicações para sua vivência acadêmica e profissional, notadamente no que diz respeito ao seu comportamento diante dos fatos por ele vividos.

Nesse sentido, o personagem deste relato, nascido no início dos anos 1980, na cidade de Natal capital do estado do Rio Grande do Norte no Brasil, filho de um ex-soldado do exército e de uma vendedora ambulante, veio ao mundo como um primogênito deste casal, sem nenhuma deficiência em vista.

De fato, o seu nascimento trouxe alegria à casa paterna e fortaleceu os laços de união familiar, mesmo porque o personagem também significava o primeiro neto de um agricultor com uma dona de casa. Evidentemente, o fato de sua gênese traduzia um sentimento de esperança

quanto ao futuro do rebento, uma vez que esse poderia trazer ao seio familiar retornos incalculáveis do ponto de vista da expectativa do que seria quando adulto.

Como visto, a condição familiar, no que tange aos aspectos econômicos era pouco promissora, sobretudo em relação à formação dos membros desta família. Assim, o menino passaria a ser a mais concreta e cristalina possibilidade de ascensão social familiar, até mesmo pelo fato de que demonstrava boa capacidade de aprendizagem nos primeiros anos na escola, sendo bem avaliado pelos primeiros professores.

Entretanto, uma circunstância se abateu vorazmente sobre a família do personagem deste relato, já que o promissor menino aos oito anos de idade veio a ser acometido por uma enfermidade, na época não diagnosticada pelos médicos a causa da moléstia, tendo como resultado do fenômeno a anulação visual do filho daquela simples, mas dedicada família.

Esse fato veio destronar a esperança familiar depositada naquele garoto, lágrimas e desesperos escondiam a frustração com o futuro promissor que aguardava o menino, deflagrando neste contexto um drama pelo que haveria de vir sobre este filho golpeado pelo destino.

Os primeiros anos de sua vida na pós-cegueira foram marcados por implícitas desconfianças, já que não se conhecia ao entorno do menino grandes feitos por nenhum outro indivíduo portador da mesma sorte de deficiência, ratificando dia após dia a certeza de que aquele futuro jovem posteriormente adulto estava fadado a concluir sua vida como um simples e dependente da complacência de tantos para subsistir.

Todavia, a natureza reserva aos indivíduos capacidades orgânicas de superar adversidades, alguns denominam de Deus essa superação natural, outros buscam explicações inúmeras a esse respeito, de maneira que seja como for, a força inata existente em cada ser humano foi à responsável por suplantar os obstáculos impostos pela vida àquele menino.

Diante de uma fé inexplicável, que ascendia de dentro do jovem, esse retornou a escola e durante o percurso de ensino básico e médio exibiu notável desempenho, invariavelmente, alcançava resultados significativos e o descrédito quanto à capacidade que encerrava em si mesmo gradualmente ia sendo eliminado.

Um aspecto o fazia temer: era de conhecimento de todos, já nos anos que antecederiam o vestibular que nenhum deficiente visual havia galgado a condição de ser aprovado neste exame, no que se refere ao ingresso na universidade pública de referência no Rio Grande do Norte, pondo uma interrogação em todos que por ele torciam, mesmo contemplando suas possibilidades estudantis materializadas nos resultados por ele alcançados.

Afinal chegou o momento, no qual realizaria o exame almejado pelo estudante e esperado por tantos, visto que era a prova mais concreta e ao mesmo tempo mais desafiadora em que o jovem iria se deparar até então. Logo, seguramente era o elemento fundamental para demarcar a suposta superação aguardada.

Ao cabo do processo seletivo, a surpresa de haver ocorrido à aprovação do menino, antes desacreditado pelo destino imposto através da vida, agora um jovem que renovara suas esperanças quanto ao futuro, pondo júbilo ao seu contexto familiar, dando mostras da fé inculcada no estudante e seu fortalecimento pessoal, no tocante aos novos anseios e contextos em que se depararia.

Sabe-se que essa conquista não foi exclusiva, simultaneamente outro deficiente visual também ingressara na citada universidade, sendo que o aspecto diferencial foi o fato do jovem ter optado por uma faculdade que exigia conhecimentos matemáticos, dificultando sobremaneira aos olhos de muitos essa escolha, supostamente quase que intransponível, segundo os próprios docentes que o assistiriam.

Portanto, esses breves aspectos históricos dão mostras dos desafios em que o estudante enfrentou na universidade, assim como ele se comportou? Quais eram seus receios? Como era o desconhecido ambiente universitário na sua chegada? As respostas a essas indagações podem ser desvendadas pelo leitor na seção adiante, sugestionando-se para esse fim o folheamento das páginas postas na seqüência deste relato.

Vida universitária: uma trajetória vitoriosa

No ano de 2002, o estudante recém-aprovado no vestibular inicia sua vida acadêmica, no curso de ciências econômicas da universidade federal do RN. A partir daí sua vida sofre modificações, visto que sua jornada principiava às 5 horas da manhã de cada dia, quando se dirigia à universidade, retornando a casa por volta das 14 horas, sendo neste horário que desenvolvia seus estudos fora de sala de aula.

Uma condição deve ser ressaltada: a UFRN na dispunha de uma estrutura adequada para recepcionar alunos com deficiência visual. Neste caso, o fato de nunca ter havido um aluno portador desta limitação dos órgãos dos sentidos possa a vir a ser a justificativa por essa ausência infraestrutural.

O estudante, por sua vez, deparou-se com uma realidade em que os docentes que o receberam naquele momento não estavam preparados a lidar com deficiente visual, principalmente porque não

tinha uma formação adequada, nem didática, nem mesmo na transmissão dos conteúdos relativos à área de conhecimento escolhida pelo estudante.

Nesse sentido, o futuro economista não encontrou determinados serviços importantes ao acesso das informações, como se sabe o sistema bibliotecário naquela ocasião possuía tão somente dois computadores adaptados e uma impressora Braille, além de um efetivo de bolsistas pouco representativo e principiantes no atendimento das necessidades dos alunos.

Claramente, uma alternativa devia ser encontrada pelo estudante, para que superasse, por exemplo, a demora na conversão dos textos impressos em virtuais. Uma explicação dada naquele momento decorria do elevado contingente de materiais distribuídos a poucos bolsistas, atrasando sobremaneira o acesso do estudante à bibliografia exigida pelo curso.

A estratégia do futuro economista, portanto, foi utilizar de amigos e familiares para poder ter acesso aos textos, necessitando tomar esses voluntários nos momentos em que esses tivessem tempo, prejudicando fortemente o aprendizado ofertado pelo curso. Assim, tais dificuldades representavam desestímulos quanto à manutenção do aluno na faculdade de economia, mesmo porque as disciplinas que exigiam maior conhecimento matemático e de símbolos tornavam a leitura dos voluntários mais complexa e, conseqüentemente, o entendimento dos conteúdos por parte do jovem era pouco exitoso.

No decorrer natural do curso, notou-se uma adaptação paulatina por parte do futuro economista, invariavelmente, a prática por ele adotada foi se tornando eficiente, adquirindo dia após dia uma velocidade de raciocínio capaz de lhe fazer acompanhar as aulas, de modo equiparável aos seus colegas. Logo, esse processo veio se consolidando e o estudante começava a readquirir forças para continuar a sua formação universitária.

Note-se que a estratégia de aprendizado adotada pelo estudante não contava com o sistema de inclusão desenvolvido pela UFRN, tão somente o futuro economista tomava conhecimento da evolução gradual do processo de apoio aos deficientes visuais por terceiros, mas preferiu continuar com a sua metodologia própria em detrimento do uso dos serviços a ele ofertados pela UFRN. Isso se deveu também ao fato de que os docentes da faculdade de economia, na medida do possível, procuravam estabelecer formas de exposição de aulas que não excluíssem o estudante, ao contrário havia um esforço notável, ainda que de modo pouco sistematizado, mas que contribuíam para a continuidade da formação do aluno.

No momento da conclusão do curso, tendo de elaborar sua monografia, o estudante necessitou de um auxílio de um leitor assistente fornecido pela própria UFRN, o qual se tornou

um importante instrumento de apoio na construção do trabalho monográfico. Assim, desenvolveu o seu estudo e conseguiu apresentar ao curso, como atributo fundamental para a conquista do sonhado diploma em economia.

O ledor, por sua vez, constituiu-se em um elemento relevante na engrenagem estudantil do aluno, particularmente pelo fato de que o assistente, além de realizar leituras e efetuar digitações, também coletava os dados e os operacionalizava em planilhas, facilitando inimaginavelmente o trabalho.

Com efeito, esse ledor foi fundamental para dar o suporte necessário ao futuro economista, que agora após uma longa e árdua jornada conclui seu curso universitário, condição demandada por tantos e alcançada por poucos. Dessa forma, constituindo-se a vida do aluno, em quanto se encontrava em formação, provando a si mesmo e para tantos que é possível atingir objetivos, mas o apoio é essencial, tal como o sistema bibliotecário da UFRN, que acolheu o estudante no período do final de sua graduação.

Por ocasião do referido processo, a biblioteca forneceu suas dependências ao jovem e, portanto, os computadores de propriedade da instituição como ferramentas disponíveis ao aluno, caracterizando-se assim no modo pelo qual foi possível concluir a monografia, completando os requisitos exigidos ao alcance do diploma, revelando a notável participação institucional nesse contexto.

Ressalte-se ainda que o estudante obteve resultados expressivos ao final do curso, tendo esse sido laureado em uma turma inicial de 50 alunos, em que tão somente 2 conseguiram atingir os objetivos no tempo previsto. De fato, o sonho passou a ser realidade e a conquista superou o que se podia imaginar, mesmo diante das dificuldades no transcurso da graduação.

O que seria agora do estudante? Quais suas expectativas quanto ao futuro? É de supor que as adversidades tenham sido inúmeras, mas, paulatinamente, os obstáculos foram sendo quebrados, em face aos degraus atingidos pelo agora economista. Sim, mesmo perante difíceis momentos, que haviam de vir, ele não se desestimulou, ao contrário, estabeleceu um objetivo ainda mais audacioso, o qual correspondia a sua entrada em um curso de pós-graduação, o mestrado em economia na UFRN.

Os por menores deste período revelam alguns pontos importantes, tendo em vista a inexistência de uma experiência anterior na instituição acolhedora do jovem, capaz de ressaltar o modo pelo qual a Universidade Federal do Rio Grande do Norte poderia ofertar serviços que suprissem as demandas postuladas pelo aluno, emergentes da própria natureza do mestrado.

No princípio de sua formação em nível de pós-graduação, algo ficou claro: os desafios seriam incalculavelmente maiores, já que ele necessitaria manter um ritmo de estudo substancialmente mais elevado, em virtude da excessiva carga de leitura, inclusive em língua inglesa e espanhola. Nessas condições como a instituição de ensino poderia atender as demandas do jovem economista? Qual mecanismo seria desenvolvido?

A explicação quanto a esse fim é factível, pois havia uma premente necessidade de um ledor com características conforme as anteriormente relatadas, uma vez que as exigências sistematizadas no curso eram contundentes, assim como a forte demanda por resultados de pesquisa fazia sombra sobre os mestrands e no tocante ao estudante não era diferente.

Nesse contexto, surge o ledor e os primeiros resultados foram obtidos, isto é, as médias do estudante se faziam as mais elevadas da turma, além da emergência dos iniciais produtos de pesquisa. Com efeito, essa foi à trajetória normal do mestrando em evidência neste relato, demonstrando ser de suprema relevância o período aqui enfatizado.

Assim sendo, um aspecto foi essencial para o satisfatório rendimento do jovem mestrando, o qual correspondeu à existência de uma estrutura capaz de fornecer possibilidades de acesso à informação, ou seja, uma adequada oferta de elementos pedagógicos pôde suprir as demandas naturais do curso, revelando que uma salutar estruturação de ações a serem direcionadas a qualquer estudante com deficiência tende a proporcionar ganhos contundentes para o aprendizado desse tipo de aluno.

A partir de tais argumentos, torna-se cabível ressaltar que o jovem economista se depara com o novo, isto é, não havia na UFRN uma regulamentação que institucionalizasse os serviços a serem prestados ao estudante portador de deficiência visual em nível de pós-graduação, garantindo o atendimento dos direitos a essa classe de estudantes, por meio de normas pré-estabelecidas. De fato, o suprimento das necessidades do aluno decorreu de atitudes isoladas do programa de pós-graduação em economia da UFRN, o qual assumiu uma atribuição que era de responsabilidade da própria instituição.

Nesse sentido, qual motivo fundamental caro leitor para a existência de tais regras, no atendimento dos estudantes com deficiência visual? A resposta é bastante factível, pois esses alunos fazem parte da mesma instituição de ensino, quando aprovados nas várias seleções, isto é, passam a experimentar dos mesmos direitos que os outros; além disso, os indivíduos em sua integralidade possuem garantias constitucionais, levando ao entendimento de que os serviços ofertados devem ser sistematizadamente efetivados, como condição natural do ritmo universitário.

A finalidade a esse fim é emblemática, visto que um adequado funcionamento estrutural nas universidades brasileiras, notadamente, no que se refere ao atendimento das demandas de estudantes com deficiência é indispensável, já que a concretização de ações deve encontrar além da reforma física, a possibilidade de se firmar em bases ligadas aos recursos humanos, seja na oferta de letores, na capacitação de funcionários, dentre outros, tendo em vista, unicamente, a facilitação quanto ao acesso à informação.

Com efeito, uma relevante conclusão pode ser identificada no comportamento institucional universitário para que se consiga adequar o que está posto em face ao público de alunos emergentes, ávidos por uma educação mais aprimorada do ponto de vista de sua qualificação superior: sem dúvida, torna-se indispensável ao alcance dos propósitos da inclusão no ramo educacional universitário a busca por mecanismos sistematizados, mesmo porque se não houver semelhante direcionamento, o êxito de estudantes, conforme a experiência apresentada neste relato continuará sendo episódica e não uma rotina.

Portanto, o caso isolado vivenciado pelo personagem posto nessas páginas revela a importância de ações contundentes no atendimento das necessidades tal como o experimentada pelo jovem mestre, o qual por sua vez, formou-se no crepúsculo do ano de 2009, demonstrando uma capacidade inegável de superação diante das dificuldades por ele enfrentadas.

Todavia, o empenho dos gestores de seu curso foi essencial, demonstrando cabalmente que para o alcance dos resultados esperados é necessário investir esforços na formação de alunos com deficiência, sendo uma sistematização desse processo uma atitude *sine qua non*.

Uma vez expressa à trajetória acadêmica do estudante, faz-se necessário refletir os primeiros passos do agora mestre, tomando como referência seu ingresso na universidade na condição de docente na faculdade de economia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN. Assim, convida-se aos estimados leitores que folhem as páginas postadas a seguir, cujo objetivo é apresentar a percepção do agora professor universitário, mesmo diante de contextos tão adversos.

Experiência profissional: uma reflexão sobre o período do exercício como funcionário público

A seção que agora se inicia pretende enfatizar os primeiros passos do jovem mestre, o qual é portador de deficiência visual, tendo esse sido brindado pela vida com a graça de sua inserção no mercado de trabalho, vencendo uma preliminar idéia de que indivíduos, na sociedade moderna,

tão somente são integrados economicamente se apresentarem supostas condições físicas tidas por normais, o oposto do antigo futuro economista, atualmente pós-graduado na área de conhecimento já explicitada.

Assim sendo, no final do ano de 2009 foi concluído o curso de mestrado do jovem estudante, permitindo a ele que pudesse utilizar livremente do título conferido pela pós-graduação finalizada pelo dedicado aluno. A partir de então, o que faria de sua vida profissional? Daria continuidade a sua formação em nível de doutorado? Lograria êxito nas tentativas a serem por ele demandadas? Tais questionamentos podem encontrar adequadas respostas, caso o sagaz leitor venha a correr seus olhos pelas linhas posteriormente postas.

Diante desses aspectos, um contexto carece de ressalva: com a conclusão do mestrado, naturalmente, o personagem aqui apresentado deveria partir em busca de uma ocupação profissional ligada à academia, uma vez que seu rendimento nos cursos de que foi formado o credenciava a semelhante intento, além de seu sonho desde muito jovem, tornando-se um objetivo ao passar do tempo e dos resultados por ele atingidos.

Saliente-se o fato de que o agora mestre em economia exibiu uma clara pré-disposição à pesquisa, graças ao considerável número de trabalhos desenvolvidos, ajudando por seus esforços e de seus colegas de ambiente de investigação científica, uma mudança de concepção do próprio programa de pós-graduação, que na época era relativamente novo, passando a apresentar um contingente maior de publicações, reforçando a qualidade inegável do curso, sendo o jovem estudante um desses responsáveis em quanto aluno.

Dito isso, ao sair do ambiente acadêmico, como qualquer indivíduo inicia a procura por uma ocupação profissional, acarretando no economista portador de deficiência visual, uma clara demanda por alternativas que fossem capazes de integrá-lo no mercado de trabalho. Porém, ainda inquieto pela idéia de que não havia espaço para um deficiente visual no ramo de atividade escolhido por ele, parte para a realização de alguns concursos públicos em outras áreas, não obtendo sucesso.

Todavia, algo persistia em dar-lhe motivação e não o fazer perder o foco, já que pretendia ser docente universitário, mesmo perante inúmeros insucessos. Logo, no momento oportuno, essa possibilidade foi concretizada, ou seja, a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) declarou aberto o concurso público para docente em economia, fazendo emergir mais uma vez o desejo de ser professor em nível superior, dentro de sua área de formação.

A conquista foi alcançada, sendo no ano de 2010 que o objetivo do antigo estudante de economia e atual mestre se materializou, o sonho previamente existente deu lugar à realidade, a

desconfiança em si mesmo foi destronada e permitiu que a certeza fizesse refletir a face imponente da contundência da vitória pessoal. Contudo, seguramente, essa contingência passaria a ser uma referência a tantos deficientes visuais marcados pelo desânimo, em decorrência de uma sociedade que bifurca seres da mesma espécie, por tão somente considerar a aparência como critério de escolha social.

Por ocasião do princípio de suas atividades, os primeiros resultados têm sido auspiciosos, uma vez que tanto o rendimento em sala de aula, quanto os números de evidências de pesquisa vão demonstrando um plausível serviço prestado a sociedade através do funcionário público do ramo da educação em nível superior aqui considerado, de acordo com a avaliação dos próprios envolvidos no processo.

Com efeito, deve-se ressaltar que a sistemática desenvolvida no atendimento das necessidades do agora docente em economia da UERN, o qual corresponde ao antigo estudante, perpassam por um aspecto fundamental: a instituição de ensino superior em que se encontra lotado forneceu um leitor assistente ao professor, tendo em vista a existência de determinadas condições, cujas limitações físicas do profissional exigem alguns ajustes no ritmo de suas atribuições, na tentativa de ofertar o melhor serviço possível à sociedade que o financia para lhes preencher lacunas antes presentes, supridas em parte pela emergência do docente.

Um esclarecimento é importante: o leitor assistente, tão somente, possui a atribuição de acompanhar o professor em sala de aula, colaborando no controle da frequência, elaboração dos diários, fiscalização nas avaliações, a exposição de determinados pontos no quadro durante as aulas, dentre outras atividades ligadas à pesquisa. Logo, esse funcionário contratado a semelhante fim facilita substancialmente o adequado andamento do trabalho, produzindo resultados auspiciosos no que diz respeito ao profissional objeto de análise deste relato.

Após a apresentação da trajetória do antigo estudante portador de deficiência visual, faz-se necessário revelar que o personagem presente nestas páginas entende que é plausível que cada indivíduo marcado pela mesma sorte, não se sinta espoliado pela vida, ao contrário, procure utilizar do que, individualmente, tenha de mais positivo, independentemente do que venha a ser.

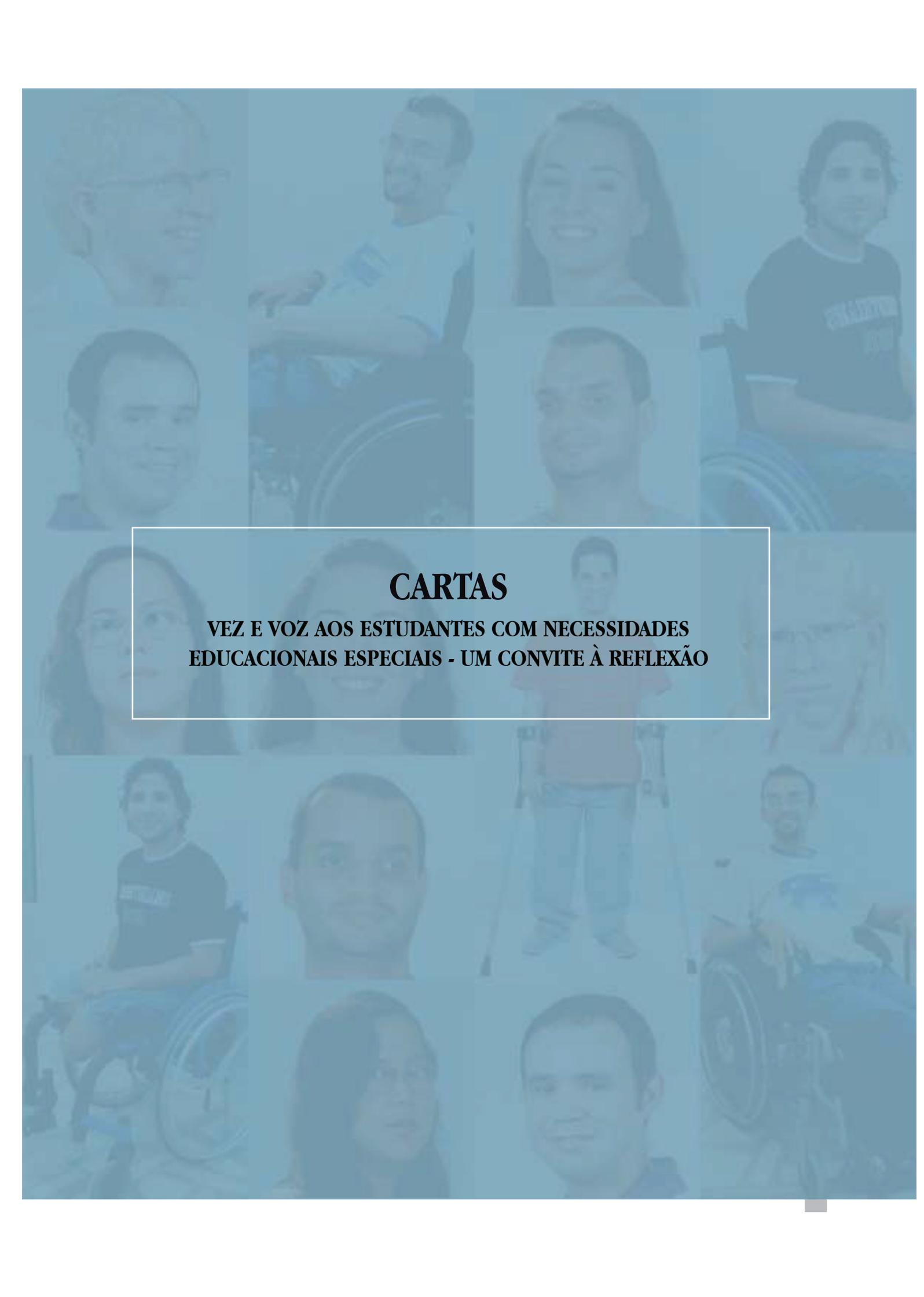
De outra sorte, caros leitores, um dos discursos mais pronunciados é o da necessidade da formulação de políticas públicas, tendo por objetivo atingir classes menos favorecidas. Notadamente, sabe-se que semelhante prerrogativa não é a solução dos problemas, por exemplo, dos deficientes visuais, muito embora seja importante, deve-se pensar em alternativas mais simples e, portanto, menos onerosas aos cofres públicos, demandando a institucionalização de aspectos mais complexos, no momento que surjam tais contingências.

Assim sendo, o que deve procurar ações mais contundentes, do ponto de vista de estudantes e, por conseqüência, futuros profissionais, que é passível de institucionalização decorre da universalização das ações a serem prestadas aos deficientes, de maneira sistematizada, inclusive com o estabelecimento de parcerias público-privadas, com o objetivo de ofertar mais adequadamente a educação e no futuro um emprego digno, a tantos indivíduos marginalizados sócio economicamente.

A partir de tais atitudes, discursos sem vida e que se firmam, tão somente no debate de idéias fazem-se necessários, mas não suficientes, visto que ações organizadas e contínuas podem vir a fornecer uma educação apropriada, uma formação menos adversa aos alunos com deficiência visual, sendo por tais mecanismos que haveria uma tendência desses estudantes, na posteridade, serem integrados no mercado de trabalho com menor resistência.

Finalmente, pode-se ressaltar que o resgate de um exemplo, de tal monta, tende a ofertar maiores probabilidades de êxito no futuro, ainda que o contexto social não se apresente tão favorável, um pensamento atinge a integralidade das opiniões, ou pelo menos a grande maioria dos proponentes de políticas públicas, em que é pela educação que se supera o desnível social, ainda que o foco sejam os deficientes visuais.

Assim, nota-se caro leitor que o folheamento deste relato traz no mínimo alguns questionamentos: os deficientes, de modo sistemático, são atendidos em suas demandas estudantis? No caso afirmativo, sugere-se o descarte dessas páginas; entretanto, na hipótese de ser negativa a afirmação, torna-se importante refletir, já que isso passou a ser um problema social de relevo. Afinal de contas, como democratizar o ensino superior e a posterior inserção no mercado de trabalho, sistematizadamente.



CARTAS

**VEZ E VOZ AOS ESTUDANTES COM NECESSIDADES
EDUCACIONAIS ESPECIAIS - UM CONVITE À REFLEXÃO**

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Natal/RN, fevereiro 2012

Sou deficiente visual. Atualmente, estou cursando o sexto período do curso de Pedagogia, e sou bolsista do Laboratório de Acessibilidade.

Passei por alguns desafios e um deles foi a perda repentina da visão. Nessa época eu cursava Estatística, curso o qual eu havia escolhido para a minha vida. Naquele tempo eu não conhecia meios para poder concluí-lo e também não sabia como seria o meu futuro profissional no mercado de trabalho.

Então com o apoio do Projeto Incluir, da Prograd e da Coordenação do Curso de Estatística, entrei com um processo na universidade para mudar de curso e fui bem sucedida.

Precisei recomeçar do zero, desde os atos mais simples aos mais complexos. A cada dia vou superando as barreiras arquitetônicas e até as atitudinais. Não é fácil, mas com determinação e fé em Deus chegaremos à vitória.

Depois dessa minha sucinta apresentação, acredito que esta seja uma oportunidade de ter um pequeno diálogo com o Senhor, o Mestre, o Professor para expressar o que sinto! O que penso e acredito!

Senhor, Mestre, Professor, títulos nobres, penso que para ter esses títulos é preciso que ame a sua função, não tão simples, e bela, que acredite no que faz, e que descubra qual é o seu papel nessa história, porque o Senhor, Mestre, Professor é responsável por grande parte da nossa formação.

Acredito que ser professor vai muito mais além do que apresentar conteúdo.

Penso que o Professor é aquele que incentiva; que acredita no potencial de cada um, pois compreende que cada um é diferente e tem seu ritmo, independe de qualquer situação; não julga, mas espera; que ajuda a superar as limitações, mostrando que a limitação não é o obstáculo para chegar onde se deseja, convencendo que cada um pode e é capaz, criando oportunidades para conseguir atingir os objetivos propostos; que está atento à aprendizagem, pois cada um tem seu jeito de aprender, tem suas dificuldades, suas motivações, tem sua história. O professor, também é aquele que busca a vitória e o sucesso de cada um.

Desafios encontrei no percurso que trilho na universidade, consegui vencer alguns e enfrente outros, que creio também os vencerei.

As vitórias de cada obstáculo vencido, agradeço a Deus e a muitos professores que conhecem e amam sua profissão; buscam que os seus discípulos cheguem ao sucesso e compreenderam que nós não queremos vida fácil, queremos oportunidades.

Penso que cada professor precisa ter um pouquinho de consciência, boa vontade e de humildade para perceber que o ato de ensinar também passa pelo ato de aprender. É preciso *desestigmatizar* o diferente, deixando de olhar o físico e passar a olhar o interior do ser e suas capacidades.

As conquistas não dependem somente das nossas decisões, mas também da nossa determinação em alcançá-las.

Vanessa Barbosa da Silveira

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Natal/RN, fevereiro 2012

Tenho 28 anos. Faço graduação em Bacharelado em Ciências e Tecnologia na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), tenho paraplegia desde os 13 anos de idade, quando, ao sofrer um acidente de bicicleta, tive uma vértebra da coluna fraturada e perdi os movimentos das pernas.

Ainda aos 13 anos, comecei a praticar natação por recomendação dos médicos e fisioterapeutas. Por meio do esporte, tive a oportunidade de conhecer pessoas com o mesmo problema que eu e, a partir daí, encarar o mundo andando sobre rodas.

Infelizmente, a necessidade de me locomover com uma cadeira de rodas também me mostrou o quanto isso seria difícil. Não pelo fato de precisar de uma cadeira de rodas, mas sim devido ao despreparo da cidade (principalmente de órgãos públicos) em atender de forma adequada os cidadãos que possuem alguma dificuldade de locomoção. Imagine precisar da justiça e não poder entrar no prédio, simplesmente, porque lá não há rampa. Imagine chegar num lugar chamado *Central do Cidadão* e não poder entrar numa sala porque a porta é muito estreita.

Em 2007, tomei conhecimento de um cursinho pré-vestibular oferecido pela UFRN e resolvi me inscrever. Foi quando comecei a conhecer o *campus* e perceber que jamais alguém que o projetou havia pensado que ali poderiam estudar pessoas com alguma dificuldade de locomoção.

Uma das primeiras coisas que percebi foi que várias salas possuem duas portas, mas apenas uma das portas possui rampa. Acontece que, na maioria das vezes, uma das portas está trancada. Se essa for a da rampa? Por que um cadeirante não pode entrar na sala por qualquer uma das portas como qualquer outra pessoa? O ideal seria que ambas as portas tivessem acessibilidade adequada.

Alguns setores da UFRN possuem blocos com piso superior, mas não contam com rampas, apenas com plataformas. O problema da plataforma é o inconveniente de pedir para alguém buscar a chave e esperar esse alguém chegar para, simplesmente, liberar a plataforma e apertar um botão.

Na Escola de Ciências e Tecnologia (ECT) a utilização da plataforma para que um cadeirante possa chegar à parte mais baixa do anfiteatro chega a ser algo sem sentido. Imagine a situação: eu, que sou cadeirante, caso queira chegar à parte baixa preciso sair do anfiteatro para pedir que alguém pegue a chave, descer na plataforma e novamente entrar no anfiteatro (1 ou 6). E se for para um

anfiteatro intermediário? *Simples*: preciso atravessar, por dentro, os anfiteatros anteriores, pois não há um corredor externo na parte baixa.

Outra coisa que, em minha opinião, não faz sentido é a travessia de pedestre elevada que, do jeito que se encontra hoje (na maior parte da UFRN), poderia ser apenas uma simples lombada já que não há a possibilidade de um cadeirante atravessar o canteiro central e nem mesmo passar do passeio para a travessia elevada, devido ao espaço existente entre eles.

Também é grande a dificuldade de encontrar vagas convenientes no estacionamento, pois, por ser cadeirante, preciso sempre de espaço suficiente para abrir, completamente, a porta do carro para retirar minha cadeira sem grandes dificuldades e sem atrapalhar o trânsito no local.

Além disso, é preciso que se faça respeitar os rebaixamentos de passeio, pois na própria ECT é comum vermos carros estacionados nesses locais impedindo a passagem de quem precisa.

A UFRN ainda apresenta muitas barreiras arquitetônicas que precisam ser eliminadas (o acesso às salas das gráficas e cantinas, por exemplo). Para que esse processo aconteça de forma mais rápida e eficaz, penso ser importante que as pessoas com qualquer tipo de deficiência sejam consultadas antes da elaboração de qualquer projeto para que o dinheiro público não seja gasto em vão.

Muitos prédios, como o da ECT, representam um avanço em termos de acessibilidade, mas ainda apresentam falhas pontuais que poderiam ser evitadas.

Atenciosamente,

Glêdson Rodrigo do Amaral Ribeiro

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Natal/RN, fevereiro 2012

Nasci em 1990, no município de Canguaretama no Rio Grande do Norte, minha mãe sofreu uma queda com aproximadamente três meses de gestação, o que provocou a minha deficiência física. Uso cadeira de rodas.

Com seis anos de idade, vim para Natal, fazer um tratamento de reabilitação, no Centro de Reabilitação Infantil (CRI), onde o fiz até meus doze anos de idade. Depois desse período, deram-me alta.

Com sete anos, vendo que as outras crianças estavam começando a estudar, pedi para minha mãe colocar-me em um colégio para eu estudar com as outras crianças. Para surpresa da minha mãe, disseram que a colégio que eu iria estudar não era adaptado e portanto não teriam condições para me receber, mas ela não ficou triste foi a outro colégio. Nesse foi diferente: colocaram-me para estudar.

Passei o Primário e o Ensino Fundamental quase todo nesse colégio. Com ajuda dada por meio do tratamento de reabilitação ficou bem melhor a minha situação na escola, pois grande parte do que eu aprendia não ficava só no Centro eu levava para dentro de casa e para o colégio.

Lembro-me de que, quase no fim do sétimo ano, fui para uma aula de campo e conheci um para-atleta. Ele me chamou para conhecer a natação. Acabei indo pouco mais de um mês para a natação, pois meu irmão mais velho que ia comigo para o colégio, cursava o terceiro ano e tinha que estudar.

Passei para outro colégio a fim de concluir o Ensino Médio, quando meu irmão concluiu esse mesmo nível, motivo pelo qual passei a ir com meu irmão mais novo para todos os lugares. Quando eu estava no segundo ano do Ensino Médio conheci um grande amigo que na época me chamou para jogar basquete em cadeiras de rodas. Joguei durante dois anos consecutivos, joguei ainda dois regionais norte-nordeste e em um deles fui pré-convocado para a disputa de uma vaga na seleção brasileira, mas não fui.

Depois, surgiu a oportunidade de fazer natação. O basquete do Estado não era muito visado, e a natação estava crescendo muito.

Quando terminei o terceiro ano não quis tentar vestibular estava muito cansado e também não me sentia preparado.

Em 2009 entrei no cursinho, mas não passei no vestibular da UFRN. Confesso que fiquei um pouco triste, mas não desisti. Em 2010, comecei tudo de novo, e dessa vez consegui passar no curso de Ciências Sociais da UFRN.

Na UFRN, tenho muitos amigos que me ajudam a superar as dificuldades quanto à questão da acessibilidade.

Ao ingressar, na universidade, conheci a Comissão Permanente de Apoio ao Estudante com Necessidade Educacional Especial (CAENE) e vejo o esforço para que haja a melhoria do *campus* como um todo, em termo de acessibilidade não só para cadeirantes, mas também para todos os que precisam.

Quanto à minha vida acadêmica, pretendo fazer tudo o que estiver ao meu alcance: graduação, mestrado, doutorado, enfim tudo mesmo.

Francisco José Silva de Oliveira

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Natal/RN, fevereiro de 2012

Estudo Ciências Sociais, tenho uma deficiência física, ocasionada em decorrência de uma seqüela de paralisia cerebral por anoxia, no meu nascimento, o que limitou a minha marcha (caminhada), mas apesar das dificuldades físicas, o meu desenvolvimento intelectual não foi afetado.

Para falar da minha história na UFRN, preciso contar um pouco de minha história de vida como estudante, que seria tão parecida com qualquer estudante se não fossem as minhas dificuldades de locomoção.

Ao terminar o Ensino Médio e não ser aprovada no primeiro vestibular, como todo jovem de minha idade tentei me inserir no mercado de trabalho, mas para mim, tudo era diferente, ainda muito jovem não tinha experiência, e nem o mercado de trabalho estava apto para me incluir, embora hoje as coisas estejam um pouco diferente, hoje há políticas de inclusão nas empresas, mesmo com falhas, têm se proposto a absorver a pessoa com deficiência.

Após 9 anos sem estudar, enfrentando a pressão social dos amigos e familiares que não compreendiam o porque eu *não* fazia uma *faculdade*, com muito esforço e contando sempre com a ajuda de minha mãe, pois não posso locomover-me sozinha, passei a preparar-me para o ingresso na UFRN que não fora fácil, assim como para qualquer aluno, mas, para mim essa jornada era ainda mais difícil, pelo fato de não termos um automóvel próprio, tínhamos de enfrentar a agitação do trânsito, e utilizar os transportes públicos sem acessibilidade e ainda suportar o desrespeito de alguns motoristas.

Com muito esforço e dedicação consegui ingressar na UFRN, lembro-me do meu primeiro dia de aula, como para todos os calouros tudo é sempre um motivo de alegria; chegar no *campus*, conhecer os colegas, conhecer a sala de aula, tudo era novo e motivante. Naquela mesma semana fomos conhecer a Biblioteca Central Zila Mamede (BCZM), muito empolgada, pois, sempre tive um carinho especial por bibliotecas. Apesar da satisfação, estava um pouco constrangida, pois olhava para mim e estava com roupa molhada de suor por tanto esforço na caminhada e por subir as escadas da biblioteca.

Ao longo dos anos na universidade, aquilo que nos primeiros dias era como um rito de passagem, foi sendo para mim grandes obstáculos, as escadarias do *campus* sem corrimão, a falta

de rampas, além de dificultar a minha locomoção, aumentavam ainda mais o meu percurso cansativo, tendo de sair do setor II (meu setor de aulas) para o setor I para não descer as escadarias íngremes e sem corrimão para chegar à parada de ônibus.

Chegando a minha casa, apesar de muito perto do *campus*, estava sempre, extremamente, cansada e por isso sempre necessitava descansar por algumas horas, pois, meu corpo estava, sempre, exausto como se tivesse enfrentado uma maratona, diminuindo assim o meu tempo diário de estudo, o que sempre me levava a estudar até altas horas da madrugada para compensar as horas perdidas que tive de descansar.

A vida sempre me ensinou a não ter pena de mim mesma, e sempre enfrentei tudo isso com muita dignidade, nunca quis explicar as minhas dificuldades aos meus professores, o porquê dos atrasos, para que não pensassem que buscava privilégios.

Lamento a incompreensão de alguém que assumiu um dia a posição tão importante de professor, e mesmo assim, confundiu o meu cansaço físico, que muitas vezes fazia com que eu me atrasasse aos compromissos, com: falta de interesse, desmotivação, e para minha grande decepção ouvi que era bolsista de pesquisa apenas pela minha *condição*, referindo-se ao fato de que eu estava ali apenas por ser deficiente.

Confesso que por algum tempo essas palavras cravaram no meu interior fazendo-me sentir inferior e incapaz, desmotivando-me até mesmo a concluir o curso, mas, como todas as coisas têm seu tempo determinado, hoje, mais fortalecida, faço desta carta o meu desabafo, ou seja, o meu grito que fora tanto tempo silenciado para que o respeito humano seja exercido em todos os relacionamentos, inclusive entre professor e aluno, mesmo sabendo que sempre haverá uma relação de poder entre esses, espero que esta, não venha trazer danos a tantos que vieram, que por algum motivo de não consigam “produzir” acredito que a função da Universidade Federal do Rio Grande do Norte como Instituição de Ensino Superior não seja apenas de formar alunos que produzam alguma coisa, mas, sim alunos que transformem a nossa realidade e as tantas desigualdades sociais venham pouco a pouco sendo dissipadas.

Margareth Bezerra Figueiredo

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Natal/RN, de Fevereiro de 2012

Tenho 24 anos, e há 6 anos estudo na UFRN. Passei 4 desses anos na graduação de Ciências Sociais e estou no segundo ano da minha pós-graduação, também em Ciências Sociais.

Tenho uma doença degenerativa dos meus músculos que me impede de andar, e por isso faço uso de uma cadeira de rodas para absolutamente todas as atividades do meu dia a dia.

Durante todo o tempo nessa instituição, tive muitas dificuldades com as barreiras arquitetônicas, principalmente, mas, também pude observar muitos avanços no sentido de proporcionar a estudantes como eu o melhor acesso e permanência nessa Universidade. Reconheço os esforços e as melhorias, mas sei que ainda há muito a ser feito quanto à acessibilidade.

No início da minha graduação, não costumava frequentar a biblioteca pois a mesma não era acessível. Agora, posso frequentá-la para estudar e consultar o seu acervo. Algumas das calçadas também costumavam ser impossíveis de passar e agora estão bem melhores. Por outro lado ainda existem salas e auditórios sem a mínima condição de acesso para cadeirantes, isso como exemplo de um dos problemas que considero mais urgentes.

Já quando se trata das barreiras atitudinais, a comunidade acadêmica em geral precisa estar mais preparada para lidar com nossas necessidades. Não vejo a desatenção ou inércia de alguns professores diante de nós como falta de humanidade, claro que não, mas talvez ajam assim pela simples falta de preparo para as nossas necessidades e digo isso não apenas como cadeirante, mas me pondo no lugar de colegas com outros tipos de deficiência. Também vejo a necessidade da educação para o respeito dos nossos direitos, pois é comum que as vagas especiais dos estacionamentos estejam, constantemente, ocupadas por quem delas não precisa.

Presencio os mesmos problemas tanto na graduação como na pós-graduação. Por muitas vezes, eventos e aulas são marcados para salas e auditórios aos quais não há acesso. Outro fato que me chamou a atenção na pós-graduação foi o de a educação inclusiva não ser mencionada em cursos de iniciação à docência, já que esses se destinam à formação de futuros professores.

Enfim, fico feliz por cada iniciativa de pesquisa e intervenções que vejo surgir na universidade para a melhoria das condições de pessoas como eu e sei que no passado eu teria tido muito mais problemas do que tenho hoje para garantir meu lugar e chegar onde cheguei. Problemas

que poderiam ter me feito desistir, mas tenho esperança de que a cada dia a situação vai melhorar e espero estar contribuindo para isso.

O debate da acessibilidade tem de continuar e se expandir para além da universidade. A cidade de Natal, bem como outras cidades em outros Estados, ainda tem muito que melhorar. A universidade funciona muitas vezes como um reflexo do que está fora dela, e espero que um dia tudo mude.

Atenciosamente,

Martha Isabelle Astrid

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Natal/RN, fevereiro 2012

Tenho deficiência auditiva, comecei a perder a audição aos oito anos. Até hoje, não se sabe o porquê dessa perda. Simplesmente, o meu coclear começou a morrer, e em três meses, aos oito, perdi 80 por cento da audição.

O cérebro humano é realmente admirável. Quando perdemos um dos cinco sentidos, algo compensa essa perda, comecei a fazer leitura labial. É claro que isso não nos vem assim de repente, começou aos poucos e com prática e atenção me fui auto educando na leitura labial.

Nunca imaginei que conseguiria entrar na Universidade Federal do Rio Grande do Norte em 2011. Os surdos não são reconhecidos pela sua inteligência. Espero quebrar esse estigma. Faço o primeiro semestre de Pedagogia e estou adorando, entretanto, tenho dificuldades de entender o que os professores falam. Não é fácil ler os lábios de uma pessoa. Os professores também têm dificuldade de lidar com essa diferença, pois não têm conhecimento de como agir nessa situação. Ingenuamente, alguns acham que por saber leitura labial, poderia fazer o mesmo num programa de televisão. Não é tão simples assim, pra fazê-lo é preciso que a pessoa movimente bem os lábios e há sempre interrupções. Por isso, precisamos de legendas. Seria um grande avanço se os professores soubessem o básico da língua de sinais, pois facilitaria muito para mim, para pessoas que, como eu, são surdas, poderia fazer associações com o que está sendo dito.

No mundo surdo, há várias identidades, há aqueles que não falam e não compreendem bem o português, aqueles que usam o aparelho auditivo e não se vê como surdo, aqueles que desconhecem a comunidade surda, etc. Há várias identidades dentro de uma comunidade. Temos em comum, e que nos une, a Língua de Sinais. Essa união possibilita uma nova cultura, a cultura surda.

Busco na minha formação, meios, possibilidades de melhorar o ensino para as pessoas com deficiência e trazer esperanças aos que se encontram excluídos dessa perspectiva.

Maria Kérsia

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Natal/RN, fevereiro 2012

Sou graduando do curso de engenharia mecânica da UFRN, diagnosticado no final de 2005 com dislexia, distúrbio de aprendizagem na área da leitura, cálculo, escrita e soletração.

Ao contrário do que muitos pensam, a dislexia não é o resultado de má alfabetização, desatenção, desmotivação, condição socioeconômica ou baixa inteligência. Ela é uma condição hereditária com alterações genéticas, apresentando ainda alterações no padrão neurológico.

Meus pais relatam que durante a minha infância nunca observaram qualquer tipo de dificuldade, mas a partir dos 7 anos os problemas começaram a aparecer. Durante a minha adolescência as dificuldades agravaram-se e cheguei a repetir o ano. Era rotulado de preguiçoso, vagabundo, que não queria nada com a vida. A partir de então, sucessivos episódios de fracassos, frustrações, depressão, isolamento.

Minha história na universidade não foi diferente. Como apresentava muita dificuldade de acompanhar a evolução da turma, iniciei e não concluí os cursos de Engenharia Química e Engenharia Elétrica, em Maceió. Quando decidi seguir o meu verdadeiro sonho, Engenharia Mecânica, tive de mudar para Campina Grande/PB, pois na cidade onde morava não havia esse curso. As frustrações continuaram cada vez maiores, as reprovações e o abandono de disciplinas eram constantes. Fiz prova para transferência voluntária para a UFRN e vim morar em Natal na esperança de as coisas serem diferentes aqui.

Em 2005, quando obtive o diagnóstico de dislexia, parece ter saído um peso enorme das minhas costas, afinal, agora, tinha uma explicação para tanto fracasso nos estudos. De posse do laudo da ABD me iludi com a possibilidade de um tratamento diferenciado. A coordenação pedagógica da época prometia mudanças, mas na realidade nada aconteceu: a maioria dos professores não dava importância, ou não se interessava por algo que não podia se detectar a olho nu.

Hoje, mais uma vez se acende a esperança de mudança com a criação da Comissão Permanente de Apoio ao Estudante com Necessidade Educacional Especial (CAENE). Agora, estou sendo acompanhado por psicólogos e fonoaudiólogo da instituição, embora os docentes pouco ou nada tenham mudado na sua conduta em relação às minhas necessidades.

Espero ansioso que algo, efetivamente, mude para aqueles que possuem necessidade educacional especial. Particularmente, preciso de maior tempo para responder às provas, maior assistência dos professores para tirar dúvidas, bem como de apostilas resumidas – pois tenho alto gasto energético quando leio –, além de exercícios resolvidos já que aprendo mais rápido vendo como se faz.

A universidade precisa, urgentemente, abrir-se a uma nova forma de *educar*, afinal *educação* não é *decoreba*, é conhecer, entender e praticar.

Portanto, peço à Caene, uma ajuda efetiva, não só para mim, mas para todos os que têm necessidades especiais. Dêem um basta à *exclusão*. Chega de desperdiçar talentos!!!!

Grato,

Alexandre Guimarães

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Natal/RN, fevereiro 2012

Tenho 19 anos. Possuo Retinose Pigmentar. Trata-se de uma doença hereditária degenerativa da retina, cuja perda visual, no meu caso, tem ocorrido relativamente, de forma lenta. Acho que por esse motivo, demorei para atentar ao fato de que precisaria me adaptar ao universo acadêmico e à perda da visão simultaneamente.

Atualmente, estou cursando o primeiro semestre de História, na UFRN. O que não tem sido, pelo menos até o atual momento (20/06/2011), uma experiência muito agradável no que diz respeito à acessibilidade a essa nova didática.

Eu soube por meio de funcionários da Caene, que até o ano passado, o despreparo da universidade em geral, para atender os direitos básicos do deficiente visual, era bem maior. De fato, assisti muitas mudanças positivas ao longo desse primeiro semestre.

Mas o caminho para que um aluno tenha acesso a direitos básicos dentro da UFRN é tão grande, que neste semestre tive que levar avaliações, que deveriam ser feitas em sala de aula, para fazer em casa, por exemplo,, além do atraso dos professores em disponibilizar o material de leitura para a digitalização. Muitas avaliações foram adiadas até quase 2 meses por esse motivo.

Acho que dá para imaginar como fica o cronograma de um aluno que muitas vezes precisa pelo contrário, de mais tempo, para realizar uma mesma avaliação que um aluno regular. Peço um pouco mais de imaginação, para que se tenha uma noção de como é para esse aluno, que tem todos os mesmos problemas familiares, de saúde, de transporte, da vida profissional (sim, muitos deficientes além de tentar estudar, trabalham), que qualquer pessoa, organizar sua vida, para ter a oportunidade de produzir conhecimento junto à universidade.

De fato, neste semestre acompanhei as muitas mudanças positivas no âmbito tecnológico, proporcionadas pela Caene, mas a demanda para a digitalização ainda é grande.

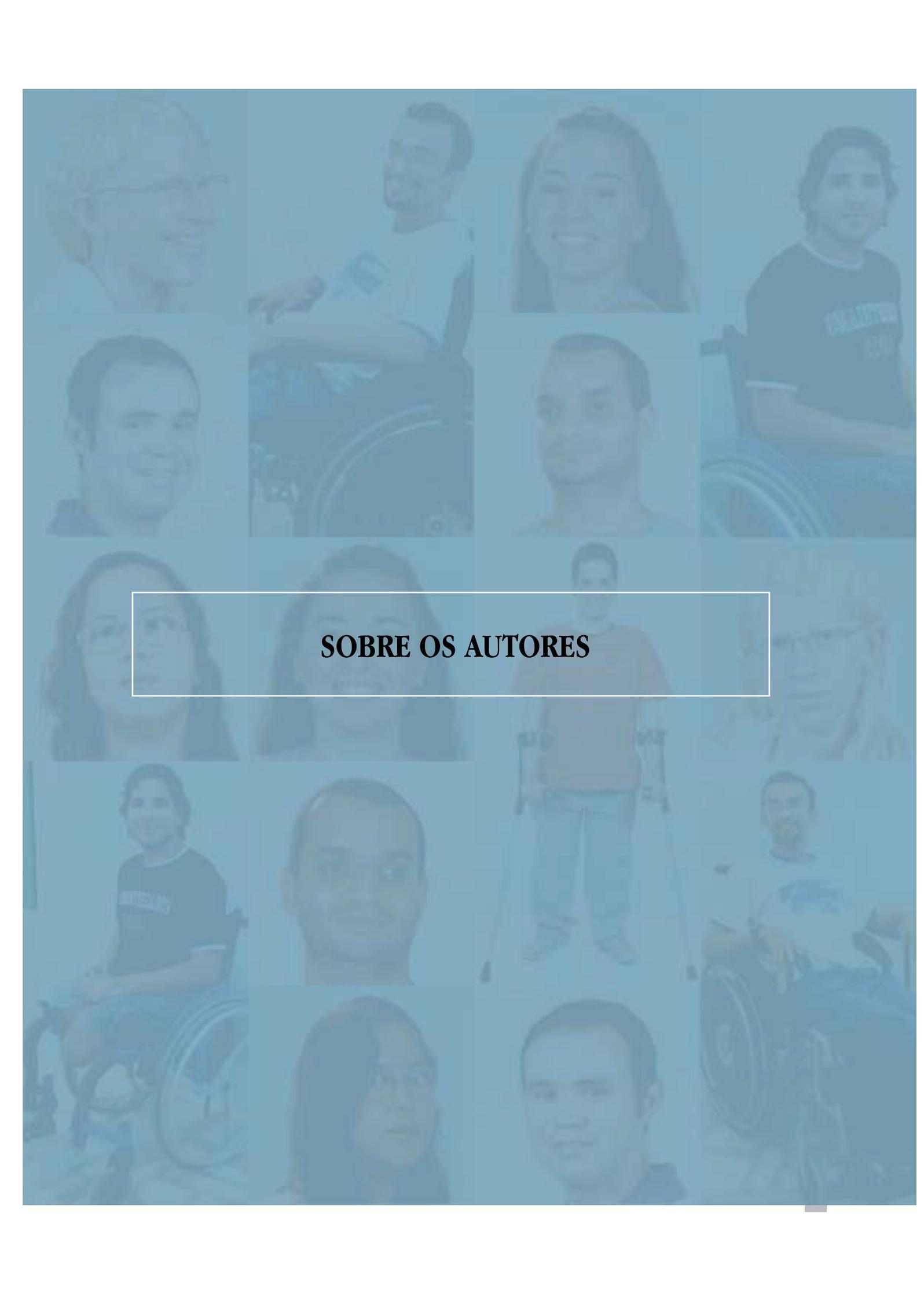
Cabe, atualmente, até onde eu sei, a dois ou três guerreiros, digitalizar, corrigir e organizar, enfim, disponibilizar pilhas e mais pilhas de textos e livros, estes de leitura obrigatória para os alunos, sem falar dos menos prioritários, os de leitura complementar ou leitura por puro prazer.

Sobretudo, sugiro a priorização do objetivo de preparar os professores e coordenadores, para que estes saibam como proceder, frente às particularidades da deficiência de cada aluno, o que poderia ocorrer por meio de reuniões, que envolvessem professores, coordenadores, aluno(s)

especial(is) e representantes da Caene, para discutir as práticas mais viáveis para a normatização do curso acadêmico dos alunos envolvidos.

Acho que nesse ponto posso falar por todos os deficientes visuais que integram o corpo discente. Não queremos caridade, assistencialismo, o peixe dado, nossa luta é pelo nosso direito de *pescar*. Não queremos apenas uma fatia do bolo, queremos ajudar a prepará-lo. Queremos apenas o acesso a tudo que a universidade dispõe àquele que é o dito aluno normal. O que não é nada mais que nosso direito.

Arthur Cavalcante da Silva



SOBRE OS AUTORES

Elza Maria do Socorro Dutra

Possui graduação em Psicologia pela Universidade Católica de Pernambuco (1976), mestrado em Psicologia Escolar pela Universidade Gama Filho (1982) e doutorado em Psicologia Clínica pela Universidade de São Paulo (2001). Atualmente é Professor Associado III da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, docente-pesquisadora do PPGPsi. Consultora ad hoc das revistas Psicologia em Estudo; Revista do Departamento de Psicologia (UFF); Boletim de Psicologia; Estudos e Pesquisas em Psicologia (UERJ); Psicologia: Teoria e Pesquisa (UNB); Psicologia: Ciência e Profissão (CFP) e Psicologia Clínica (PUC-RJ); Revista de Psicologia (USP); Estudos de Psicologia (Campinas-SP). Coordenadora do GT-37 da ANPEPP "Práticas psicológicas em instituição: atenção, desconstrução, invenção". Coordenadora do Grupo de Estudos Subjetividade e desenvolvimento Humano-GESDH/UFRN/CNPq. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Psicologia Clínica na perspectiva fenomenológico-existencial, atuando principalmente nos seguintes temas: práticas clínicas em instituição, prevenção em saúde mental, suicídio e tentativas de suicídio.

João Carlos Alchieri

Possui graduação (1989) e mestrado (1993) em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e doutorado em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2004). Professor associado e bolsista produtividade (CNPq) na Universidade Federal do Rio Grande do Norte onde atua como orientador de mestrado e doutorado, no PPG Psicologia e no PPG Ciências da Saúde. Tem experiência e ênfase em Metodologia, Instrumentação e Equipamento em Psicologia, atuando principalmente em Processo de Avaliação psicológica com ênfase em Instrumentos psicológicos, Neuropsicologia e Demência, AVC, Avaliação de personalidade e psicopatologia. Atualmente é perito psicólogo - Tribunal de Justiça do Estado do Rio Grande do Norte, coordenador do GT Avaliação de Programas na ANPPEP e coordenador e tutor de projeto junto a Univesidad Nacional del Mar del Plata no Programa Centros Associados para o Fortalecimento da Pós-graduação Brasil/Argentina.

Josefina Rubiales

Licenciada en Psicología, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata. Maestranda en Neuropsicología, Hospital Italiano de Buenos Aires. Doctoranda en Psicología, Facultad de Psicología, UNMdP. Becaria de CONICET. Grupo de Investigación “Comportamiento Humano, Genética y Ambiente”, CIPCEM, Facultad de Psicología, UNMdP.

Michele Soltosky Peres

Graduada em Fonoaudiologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Possui mestrado em Ciências/Saúde Pública pela Fundação Oswaldo Cruz/FIOCRUZ e doutorado em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. É professora adjunto da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Tem experiência na área de Fonoaudiologia, com ênfase em Fonoaudiologia e Saúde Pública, atuando principalmente em temas relacionados à linguagem oral e escrita, formação para professores, Saúde Coletiva, Fonoaudiologia Educacional e Violência contra a infância.

Sheila Andreoli Balen

Graduação em Fonoaudiologia pela Universidade Federal de Santa Maria (1993), Mestrado em Fonoaudiologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1997) e Doutorado em Psicologia (Neurociências e Comportamento) pela Universidade de São Paulo (2001). Diretora da Academia Brasileira de Audiologia (2009-2011). Docente do Curso de Fonoaudiologia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Pesquisadora do Laboratório de Inovação Tecnológica em Saúde do Hospital Universitário Onofre Lopes da UFRN. Atua em pesquisas nas áreas da audiolgia e da neurociências e suas interfaces com os mecanismos atencionais, de memória e de linguagem, bem como em inovação tecnológica em saúde. Em especial, estudos de protocolos de avaliação e diagnóstico audiológico e do processamento auditivo (central) e programas computadorizados para triagem auditiva, do processamento auditivo e de reabilitação auditiva.

William Gledson e Silva

Possui graduação em Ciências Econômicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2006). Mestre em Economia pelo Programa de Pós-graduação da UFRN; atuando principalmente nos seguintes temas: Lei de Responsabilidade Fiscal - LRF, Instituições e Rio Grande do Norte. É professor Assistente do Departamento de Economia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, Campus de Açú.

Simone da Nóbrega Tomaz Moreira

Psicóloga Clínica; Especialização em Psicologia da Saúde, 2001, UFRN; Mestrado (2002-2004) e Doutorado (2005-2008) em Ciências da Saúde pela UFRN. Professora Adjunta II do Departamento de Medicina Clínica da UFRN.

Izabel Augusta Hazin Pires Loreto

Graduada em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – (PUC-SP)- 1994; Especialista em Neuropsicologia pela Universidade Federal de Pernambuco (2002), Mestre (2000) e Doutora (2006) em Psicologia Cognitiva pela Universidade Federal de Pernambuco. Atualmente é professora adjunto 3 do Departamento de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Neuropsicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem. Atualmente coordena o LAPEN (Laboratório de Pesquisa e Extensão em Neuropsicologia da UFRN), vinculado aos Grupos de Pesquisa NESCIA (Núcleo de Estudos Sócio-Culturais da Infância e Adolescência) e GEPS.

Danielle Garcia

Mestre em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN (2011). Graduada em Psicologia pela mesma instituição (2009). Integrante do Laboratório de Pesquisa e Extensão em Neuropsicologia da UFRN. Desenvolve pesquisas em Neuropsicologia, Desenvolvimento e Aprendizagem.

Luzia Guacira dos Santos Silva

Possui graduação em Pedagogia – Orientação Educacional pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (1991), mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (1997) e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2004). Atualmente é professora Adjunto da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – Centro de Educação, Natal/RN. Credenciada no programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial e Educação Inclusiva, atuando nos seguintes temas: inclusão e educação de pessoas com deficiência visual.

Dulciana de Carvalho Lopes Dantas

Possui graduação em Serviço Social pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, especialização em Psicopedagogia pela Universidade Potiguar - UNP, Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Consultora técnica da Associação de Pais amigos e Pessoas com Deficiência Funcis BB e Comunidade-APABB (RN), pesquisadora colaboradora da Base de Pesquisa sobre educação de pessoas com necessidades especiais. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial, atuando principalmente nos seguintes temas: inclusão de crianças, jovens e adultos com deficiência intelectual.

Maria de Jesus Gonçalves

Possui graduação em Fonoaudiologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1984), mestrado em Lingüística pela Universidade Estadual de Campinas (1989) e doutorado em Psicologia Experimental pela Universidade de São Paulo (1999). Experiência docente, há 20 anos, em cursos de fonoaudiologia na área de linguagem e coordenação de curso de graduação de 2001 a 2007. Docente do Programa de Mestrado em Bioética do Centro Universitário São Camilo até 2009. Desenvolveu Atividade Clínica como fonoaudióloga na área de Linguagem e Comunicação Alternativa e Suplementar, atuando principalmente nos quadros de alterações de fala e linguagem por lesão neurológica como nos acidentes vasculares encefálicos, traumatismos crânio encefálicos, esclerose lateral amiotrófica, paralisia cerebral entre outros por mais de 25 anos. Atualmente exerce docência na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, no Curso de Fonoaudiologia.

Francisco Ricardo Lins Vieira de Melo

Possui graduação em Fisioterapia pela Universidade Federal da Paraíba (1993), Especialização em Avaliação do Aparelho Locomotor (1997), Mestrado (2002) e Doutorado (2006) em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Atualmente é professor Adjunto do Departamento de Fisioterapia e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Coordena desde 2010 a Comissão Permanente de Apoio a Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (CAENE) e é vice-coordenador da Base de Pesquisa sobre Educação de pessoas com Necessidades Especiais do Centro de Educação da UFRN. Tem experiência na área de Fisioterapia neurológica e Educação inclusiva com foco na inclusão de alunos com deficiência física/paralisia cerebral.

Maria Raquel Basílio Speri

Possui graduação em Fonoaudiologia pela Faculdade de Odontologia de Bauru da Universidade de São Paulo (FOB-USP) em 1995, Mestrado em Educação: Distúrbios da Comunicação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) em 2000 e Doutorado em Ciências da Saúde pela Universidade de Brasília (UnB) em 2004. Títulos de Especialista em Linguagem e em Audiologia concedidos pelo Conselho Federal de Fonoaudiologia em 2005. Professora do Curso de Fonoaudiologia do Departamento de Fonoaudiologia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) na cidade de Natal-RN. Tem experiência na área de Fonoaudiologia, com ênfase em Audiologia Clínica e Educacional.

Joseli Soares Brazorotto

Graduada em Fonoaudiologia pela Universidade de São Paulo (Campus USP - Bauru). Doutora em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professora Adjunta do Curso de Fonoaudiologia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Pesquisadora envolvida com os seguintes temas: Audiologia Educacional e Reabilitação Auditiva, Implante Coclear, Tecnologia Aplicada à Saúde e Educação, Políticas Públicas de Atenção à Saúde Auditiva e Formação de Recursos Humanos em Saúde e Educação.

Débora Regina de Paula Nunes

Graduada em Psicologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1998), graduação em Bacharelado Em Psicologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1997), mestrado em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2000) e doutorado em Educação Especial - Florida State University (2005). Atualmente é docente dos programas de graduação e pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Tem experiência na área de Psicologia, atuando principalmente nos seguintes temas: autismo, comunicação alternativa, adaptação curricular e família.

Eliana Rodrigues Araújo

Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade de Ciências Cultura e Extensão do Rio Grande do Norte (2004). Especialização em Psicopedagogia pela UFRN (2006). Pesquisadora do Centro de Estudos Aplicados dos Transtornos Globais do Desenvolvimento e mestranda em educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação inclusiva, atuando principalmente nos seguintes temas: assistência em saúde, orientação à família, autismo, educação especial e psicologia.

José Pires

Possui graduação em Licenciatura Letras pela Universidade Federal do Pará (1964), graduação em Bacharelado Em Letras pela Universidade Federal do Pará (1963) , graduação em Pedagogia pela Faculdade Frassinetti do Recife (1968) , mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1976) e doutorado em Ciências da Educação pela Universite de Paris VIII (1983) . Tem experiência na área de Educação , com ênfase em Planejamento e Avaliação Educacional. Atuando principalmente nos seguintes temas: Pedagogia, Educação Brasileira, Universidade Brasileira, Análise Sociológica.

Gláucia Nascimento da Luz Pires

Possui Doutorado em Ciências da Educação (Psicologia Genética) na Universidade de Paris 8 – Saint Denis); Diploma de Estudos Aprofundados (Paris 8 – Vincennes); Mestrado em Aconselhamento Psicopedagógico (PUC/RS); Especialização em Linguística (PUC/RS); Especialização em Orientação Educacional (FAFIRE); Licenciatura em Letras (UFPE). Foi Pesquisadora do CNPq na área de Atividade Lúdica, pesquisadora e docente no Programa de Pós-graduação em Educação (UFRN), no Curso de Pedagogia, e das Licenciaturas (UFRN). Participação em comunicações científicas, e como conferencista em eventos (Seminários, Congressos, Colóquios, Encontros) nacionais e internacionais. Autora, coautora e organizadora

de publicações especializadas, e articulista de várias revistas; membro de associações nacionais e internacionais de pesquisa em educação.

Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães

Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (1991), Especialista em Educação Infantil pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), mestrado em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (1997) e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (2005). Atualmente é professora adjunta da Universidade Federal do Rio Grande do Norte(UFRN). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN. Coordenou o GT 15 – Educação Especial da ANPEd 2010-2011. É membro da diretoria da Associação Brasileira de Pesquisadores em Especial (ABPEE) e da Coordenação Pedagógica da PPG-UFRN. Pesquisa nas interfaces das áreas formação docente, educação especial , inclusão e ensino aprendizagem.

José Edmilson Felipe da Silva

Mestre em Ciências da Linguagem, pela UNICAP - Universidade Católica de Pernambuco, com bolsa de estudo concedida pelo Programa Internacional de Bolsas de Pós-Graduação da Fundação Ford. Formado em pedagogia pela UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, foi membro da equipe pedagógica da SUESP - Subcoordenadoria de Educação Especial, órgão da Secretaria de Estado da Educação e da Cultura de 2004 a 2010. Durante pouco mais de um ano também lecionou no Centro Estadual de Educação Especial (CEESP/RN). Proficiente em LSB - Língua de Sinais Brasileira, para uso e ensino em nível médio e superior (UFSC/INEP/MEC). Atualmente leciona esta língua no DFPE - Departamento de Fundamentos e Políticas da Educação no Centro de Educação da UFRN. Durante anos foi filiado a ASNAT - Associação de Surdos de Natal.

Maria Helena Cunha Malta

Professora de Língua Portuguesa e Literatura, com graduação em Letras, pela UERJ-(1985) Curso de Pós-Graduação “Lato sensu” em Educação Inclusiva, pela UCB/RJ(2005); Curso de Linguística e Ensino de Português para Surdos, pela Universidade de Brasília(2006) e Curso de Especialização em LIBRAS- Docência, Tradução/Interpretação e Proficiência, pela Estácio-FATERN (2010-2012). Experiências profissionais: Professora estatutária, há 22 anos; com prática educativa em sala de atendimento especializado, direcionado a alunos surdos (CAS/RN- 2004-2007); em Ensino Técnico e Educação Profissional (CENEP-2007-2012), orientação e consultoria linguística a surdos universitários de Natal (2007-2012). Atualmente atuando como professora e pesquisadora nas áreas de Língua Portuguesa como L1; ensino do Português como L2 para surdos e ensino da LIBRAS como L2 para ouvintes. Professora contratada recentemente pela Prefeitura Municipal de Natal, por meio do concurso seletivo promovido pela SME/Natal-RN para o ensino da Língua Portuguesa, atuando em um dos complexos bilíngües de Natal.

Santuza Mônica de França Pereira da Fonsêca

Possui graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (1990) com habilitações em Orientação Educacional e Administração Escolar. Concluiu o Mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2002). Especialista em Psicopedagogia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2000) e em Ensino de Informática (1997) pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Atualmente é Professora Assistente do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, Departamento de Habilitações Pedagógicas (DHP) e cursa o doutorado nesta mesma universidade. Atua principalmente na área de educação especial, educação inclusiva e formação de professores. Membro do Grupo de Pesquisa CNPq da UFPB Inclusão e Alteridade e também membro do Grupo de Pesquisa Formação Docente e Representações Sociais. Sócia do Conselho Brasileiro para Superdotação-ConBraSD.

Susana Graciela Pérez B. Pérez

Graduada em Artes Plásticas (UFRGS, 1992), Especialista em Educação Especial Área de Altas Habilidades pela Faculdade de Educação da UFRGS (2002), Mestre em Educação (2004) e Doutora (2008) pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. É membro da Comissão Técnica do Conselho Brasileiro para Superdotação –ConBraSD- do qual também foi fundadora e presidente (2006-2010); vice-presidente e membro do Conselho Técnico da AGAAHSD; da Ficomundyt e pesquisadora do Grupo de Pesquisa CNPq da UNIP Inteligência e Criação: práticas educativas para pessoas com Altas Habilidades. Consultora da UNESCO para a SEESP do MEC (2007-2011). Docente e assessora de secretarias municipais e estaduais de Educação.

