

# **CURRÍCULO**

## **Para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel**

**VOLUME III**  
**FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**



**Leonaldo Paranhos da Silva**

Prefeito Municipal

**Marcia Aparecida Baldini**

Secretária Municipal de Educação

**Rosane Aparecida Brandalise Corrêa**

Diretora do Departamento Pedagógico

**Francisca de Carvalho Rojo**

Diretora do Departamento de Informação  
e Administração da Rede Escolar

**Miriam Jaqueline de Araújo Carlotto**

Diretora do Departamento de  
Planejamento, Gestão e Finanças



# GRUPOS DE TRABALHO

## ASSESSORIA GERAL

Dra. Sonia Mari Shima Barroco

## COORDENAÇÃO GERAL

Rosane Aparecida Brandalise Corrêa  
Luciana Valquíria Gebert Nascimento

## COORDENAÇÃO DOS TRABALHOS

Josimara Duarte do Nascimento  
Rosiene Queres de Aguiar Soares  
Weridiana Aparecida Costa da Silva

## APRESENTAÇÃO

Dra. Marilda Gonçalves Dias Facci

## INTRODUÇÃO

### EDUCAÇÃO ESPECIAL: DOS ASPECTOS HISTÓRICOS GERAIS À REDE DE ENSINO MUNICIPAL DE CASCAVEL

### POR UMA TEORIA EMBASADORA DO TRABALHO EDUCACIONAL PROVOCATIVO DO DESENVOLVIMENTO

#### Consultora:

Dra. Sonia Mari Shima Barroco

#### Grupo de Trabalho:

Josimara Duarte do Nascimento  
Rosiene Queres de Aguiar Soares  
Weridiana Aparecida Costa da Silva

## DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

#### Grupo de Trabalho:

Manoelly Monteiro de Oliveira Müller  
Leonete Dalla Vecchia Mazaro  
Silvana Aparecida dos Santos Schmitz  
Sonia Mari Shima Barroco  
Tatiane Nenevê

## DEFICIÊNCIA VISUAL

#### Grupo de Trabalho:

Deoclécio de Oliveira Pereira  
Lyziane Langner Verruch  
Luciana Valquíria Gebert Nascimento  
Simone Aparecida Ribeiro Spinelli  
Sonia Mari Shima Barroco  
Sorlei Aparecida Fagundes Pereira

## **DEFICIÊNCIA AUDITIVA**

### **Grupo de Trabalho:**

Josiani Israel Rosalen  
Rosiene Queres de Aguiar Soares  
Sonia Mari Shima Barroco  
Vanderleia Pires Domaradski  
Verônica Rosemary de Oliveira

## **ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO**

### **Grupo de Trabalho:**

Ivanete Zorzi  
Marilene Toledo de Almeida  
Rosiani Rodrigues  
Sonia Mari Shima Barroco  
Veronice Suriano Alves

## **DEFICIÊNCIA FÍSICA NEUROMOTORA**

### **Grupo de Trabalho:**

Alexandra Ferreira Carli Eler  
Ana Paula Coelho Magalhães  
Anatalia Ediane Borges Tatim Precoma  
Marisa Dalzotto Regailo  
Marli Camparim  
Mônica Zelinski Beal  
Nereide Adriana Miguel de Santana  
Sonia Mari Shima Barroco

## **CONSIDERAÇÕES SOBRE SURDOCEGUEIRA E DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA**

### **Grupo de Trabalho:**

Josiani Israel Rosalen  
Josimara Duarte do Nascimento  
Rosiene Queres de Aguiar Soares  
Sonia Mari Shima Barroco  
Weridiana Aparecida Costa da Silva

## **TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**

### **Grupo de Trabalho:**

Cleusa Kruger Theisges  
Kelley Adriana de Oliveira Stepanha  
Kelly Monteiro Pereira Cassoli  
Marisa Ines Ues  
Sandra Regina de Lima  
Sonia Mari Shima Barroco

## **PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO**

Marcel Kappes da Silva

## **REVISÃO LINGUÍSTICA E NORMATIVA**

Prof. Dr. Douglas Corrêa da Rosa

## Centros de Atendimento Educacional Especializado

### **CENTRO DE APOIO PEDAGÓGICO ÀS PESSOAS CEGAS OU COM VISÃO REDUZIDA - CAP**

Rua Pres. Juscelino Kubitschek, 373 - Alto Alegre  
cap@cascavel.pr.gov.br

### **CENTRO DE CAPACITAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO E DE ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM SURDEZ - CAS**

Rua Pres. Juscelino Kubitschek, 373 - Alto Alegre  
cas@cascavel.pr.gov.br

## Centros Municipais de Educação Infantil de Cascavel

### **CMEI ANITA BOTELHO COGINOTTI**

Rua Cartola, 414 - São Cristóvão  
anitacoginotti@cascavel.pr.gov.br

### **CMEI APRISCO**

Rua Visconde de Guarapuava, 1178 - Centro  
aprisco@cascavel.pr.gov.br

### **CMEI ARCO IRIS**

Rua Tuiuti, 389 - Cancelli  
arcoiris@cascavel.pr.gov.br

### **CMEI CASTELINHO**

Rua Jarama, 1122 - Interlagos  
castelinho@cascavel.pr.gov.br

### **CMEI CECÍLIA ALVES RIOS DE LIMA**

Rua Flor da Serra, 1024 - Jardim Guarujá  
cecilialima@cascavel.pr.gov.br

### **CMEI CRIANÇA FELIZ**

Rua Francisco Guaraná Menezes, 682 - XIV Novembro  
criancafeliz@cascavel.pr.gov.br

### **CMEI DARCI ÂNGELA BORGES**

Rua Cisne Branco, 1681 - Bairro Floresta  
darciborges@cascavel.pr.gov.br

### **CMEI DOCE INFÂNCIA**

Rua Getulio Vargas, 245 - Cataratas  
doceinfancia@cascavel.pr.gov.br

### **CMEI Dra ZILDA ARNS NEUMANN**

Rua Caiçaras, 309 - Parque Residencial Santa Cruz  
zildaarns@cascavel.pr.gov.br

### **CMEI EMANUEL BOTTINI PORTES**

Rua Matinhos, 186 - Conjunto São Francisco  
emanuelportes@cascavel.pr.gov.br

### **CMEI ESPAÇO E VIDA**

Rua Tito Mufatto, 2581 - Santa Cruz  
espacoevida@cascavel.pr.gov.br

### **CMEI ESTEFANI GALESKI**

Rua Martins Fardoski, 350 - Santos Dumont  
estefanigaleski@cascavel.pr.gov.br

### **CMEI ESTRELA DA MANHÃ**

Rua Veneza, 879 - Cascavel Velho  
estreladamanha@cascavel.pr.gov.br

### **CMEI GENTE PEQUENA**

Rua Gram Bell, 471 - Jardim Tarumã  
gentepequena@cascavel.pr.gov.br

### **CMEI GERALDO FIGUEIREDO**

Rua Tapajós, 1417 - Santa Cruz  
geraldofigueiredo@cascavel.pr.gov.br

### **CMEI INFÂNCIA FELIZ**

Rua Mario Kato, 431 - Jardim Presidente  
infanciafeliz@cascavel.pr.gov.br

### **CMEI IRMÃ IOLANDA GUZMAN BAZAN**

Rua Watkins Glen, 535 - Jardim Interlagos  
irmaiolanda@cascavel.pr.gov.br

### **CMEI IZIDIO DOMINGUES DE OLIVEIRA**

Rua das Andorinhas, 500 - Floresta  
izidiooliveira@cascavel.pr.gov.br

### **CMEI JULIO INÁCIO UNCEER**

Rua Rubens Lopes, 869 - Faculdade  
juliouncer@cascavel.pr.gov.br

### **CMEI LEONARDO CHEVINSKI**

Rua Copacabana, 1210 - Brasília II  
leonardochevinski@cascavel.pr.gov.br

### **CMEI MARIA DULCE PIZANI BOARETO**

R. Cap. Benedito L. Bragança, 631 - Sta Felicidade  
mariapizani@cascavel.pr.gov.br

### **CMEI MARIA VAZ MEISTER**

Rua Portugal, 1294 - Jardim Nova Itália  
mariameister@cascavel.pr.gov.br

### **CMEI MUNDO ENCANTADO**

Rua Visc. Do Rio Branco, 705 - Neva  
mundoencantado@cascavel.pr.gov.br

### **CMEI NILCE LEITE SPERANÇA**

Rua Dalva de Oliveira, 1475 - Brasília  
nilceesperanca@cascavel.pr.gov.br

**CMEI PADRE LUIZ LUISE**

Rua Souza Naves, 1489 - Parque São Paulo  
padreluizluisi@cascavel.pr.gov.br

**CMEI PARAISO DA CRIANÇA**

Rua Papagaios, 1280 - Jardim Clarito  
paraisodacrianca@cascavel.pr.gov.br

**CMEI PASSOS PARA A VIDA**

Rua Serra das Furnas, 1453 - Morumbi  
passosparaavida@cascavel.pr.gov.br

**CMEI PEDRO DAMBROS**

Rua Estanislau Cidral, 946 - Alto Alegre  
pedrodambros@cascavel.pr.gov.br

**CMEI PETER PAN**

Rua Ji Paraná, 67 - São Cristóvão  
peterpan@cascavel.pr.gov.br

**CMEI PRESBITERIANO**

Rua Cristo Redentor, 172 - Pioneiros Catarinense  
presbiteriano@cascavel.pr.gov.br

**CMEI PROF. MIGUEL LIBA**

Rua Cássia, 880 - Santa Cruz  
profmiguelliba@cascavel.pr.gov.br

**CMEI PROF.ª ALZIRA PIRES STOCKER**

Rua Capitão Leônidas Marques, 720 - Pacaembu  
profalzirastocker@cascavel.pr.gov.br

**CMEI PROF.ª ARACY LOPES POMPEU**

Rua Montenegro, 350 - Morumbi  
profaracypompeu@cascavel.pr.gov.br

**CMEI PROF.ª CLARISSE PAGANINI**

Rua Café Filho, 1312 - Jardim Veneza  
profclarissepaganini@cascavel.pr.gov.br

**CMEI PROF.ª CLEMENTINA M. JOERGENSEN**

Av. Luiz de Camões, 1580 - Interlagos  
profclementina@cascavel.pr.gov.br

**CMEI PROF.ª FELISBINA BITTEN-COURT (DONA SANTA)**

Rua Balneário Camboriú, 503 - Conjunto Riviera  
proffelisbina@cascavel.pr.gov.br

**CMEI D.ra ZILDA ARNS NEUMANN**

Rua Getulio Vargas, 245 - Cataratas  
zildaarns@cascavel.pr.gov.br

**CMEI PROF.ª GRACINDA ROCHA**

Rua Manoel Pedro dos Passos, 118 - Interlagos  
cmei.gracindarocha@cascavel.pr.gov.br

**CMEI PROF.ª LEONIDES EZURE**

Rua Panamá, 483 - Conjunto Riviera  
profleonidesezure@cascavel.pr.gov.br

**CMEI PROF.ª MARIA ELIZA OLIVEIRA DOS SANTOS**

Rua Cap. Benedito L. Bragança, 1109 - Santa Felicidade  
cmei.mariaeliza@cascavel.pr.gov.br

**CMEI PROF.ª MARILZA PADILHA ROCHA ARRUDA**

Rua do Trevo, 513 - Guarujá  
cmei.marilzapadilha@cascavel.pr.gov.br

**CMEI PROF.ª MIRIAN ANA DAVLONTA BOSCHETTO**

Rua Portugal, 1320 - Bairro Cascavel Velho  
profmirianboschetto@cascavel.pr.gov.br

**CMEI PROF.ª NAIR PANDOLFO ZAFFARI**

R. Francisco G. de Menezes, 1122- XIV de Novembro

**CMEI PROF.ª SILVIA G. VIEIRA FABRO**

Rua Paraná, 6711 - Aclimação  
profsilviafabro@cascavel.pr.gov.br

**CMEI PROF.ª SUELI MARIA COZER BLOOT**

Av. das Torres, 64 - Bairro Parque Verde  
cmei.suelicozer@cascavel.pr.gov.br

**CMEI PROF.ª STANISLAVA BOIARSKI BARTNIK**

Rua Hyeda Baggio Mayer, 1755 - Parque São Paulo  
profstanislava@cascavel.pr.gov.br

**CMEI PROF.ª VICENTINA GUISSO**

Rua Tapejara, 452 - Bairro Canadá  
profvicentinaguisso@cascavel.pr.gov.br

**CMEI RAI DE LUZ**

Rua Helio Richard, 1595 - Claudete  
raideluz@cascavel.pr.gov.br

**CMEI REINO ENCANTADO**

Rua Ibema, 45 - Brasmadeira  
reinoencantado@cascavel.pr.gov.br

**CMEI SÃO FRANCISCO**

Rua Matinhos, 176 - São Francisco  
cmeisaoofrancisco@cascavel.pr.gov.br

**CMEI SÃO GABRIEL**

Rua Costa e Silva, 187 - Alto Alegre  
saogabriel@cascavel.pr.gov.br

**CMEI SELONY BUENO DREHMER**

Rua Sócrates, 406 - Tarumã  
cmei.selonybueno@cascavel.pr.gov.br

**CMEI SOL NASCENTE**

Av. Gralha Azul, 1253 - Guarujá  
solnascente@cascavel.pr.gov.br

**CMEI SONHO DE CRIANÇA**

Rua Amazonas, 669 - São Cristóvão  
sonhodecrianca@cascavel.pr.gov.br

**CMEI SONHO MEU**

Rua Fagundes Varela, 1942 - Coqueiral  
sonhomeu@cascavel.pr.gov.br

**CMEI VALÉRIO BARATTER**

Rua Israel da Vigo Silveira, 1211 - Santa Felicidade  
valeriobaratter@cascavel.pr.gov.br



## Escolas Municipais de Cascavel

### **CENTRO EDUC. JOVENS E ADULTOS PAULO FREIRE**

Rua Pres. Juscelino Kubitscheck, 373 - Alto Alegre  
eja@cascavel.pr.gov.br

### **CLÍNICA ESCOLA JUDITHA PALUDO ZANUZZO**

Av. Guaíra, 510 - Recanto Tropical  
cetea@cascavel.pr.gov.br

### **ESCOLA ADOLIVAL PIAN**

R. Paranaguá, 2479 - São Cristóvão  
adolivalpian@cascavel.pr.gov.br

### **ESCOLA ALMIRANTE BARROSO**

Rua Mal. Floriano, 3634 - Centro  
almirantebarroso@cascavel.pr.gov.br

### **ESCOLA ALOYS JOÃO MANN**

Rua Salgado Filho, 3533 - Cancelli  
aloysmann@cascavel.pr.gov.br

### **ESCOLA ANA NERI**

Rua Ap<sup>3</sup> dos Portos, 559 - XIV de Novembro  
ananeri@cascavel.pr.gov.br

### **ESCOLA ANIBAL LOPES DA SILVA**

Rua Siriema, 234 - Floresta  
aniballopes@cascavel.pr.gov.br

### **ESCOLA AQUILES BILIBIO**

Br 277 - Km 578 - Centralito  
aquilesbilibio@cascavel.pr.gov.br

### **ESCOLA ARTHUR OSCAR MOMBACH**

Rua Maria Madalena Hoff, 285 - Sede Alvorada  
arthurmombach@cascavel.pr.gov.br

### **ESCOLA ARTUR CARLOS SARTORI**

Rua Cabo Hermito de Sá, 1011 - Sta. Felicidade  
arthursartori@cascavel.pr.gov.br

### **ESCOLA ATILIO DESTRO**

Rua Portugal, 1230 - Jardim Nova Itália  
atiliodestro@cascavel.pr.gov.br

### **ESCOLA CARLOS DE CARVALHO**

São Salvador, s/n<sup>o</sup>  
carloscarvalho@cascavel.pr.gov.br

### **ESCOLA DIVA VIDAL**

Rua Jaime Duarte Leal, 464 - J. Maria Luiza  
divavidal@cascavel.pr.gov.br

### **ESCOLA DIVANETE ALVES BRITO DA SILVA**

Rua Guaíba, 214 - Periolo  
divanetesilva@cascavel.pr.gov.br

### **ESCOLA DULCE PERPETUA PIOREZAN TAVARES**

Rua Copacabana, 1222 - Brasília II  
dulcetavares@cascavel.pr.gov.br

### **ESCOLA EDISON PIETROBELLI - CAIC II**

Avenida Tito Muffato, 2581 - Santa Cruz  
edisonpietrobelli@cascavel.pr.gov.br

### **ESCOLA EMILIA GALAFASSI**

Rua Cassiano J. Fernandes, 1129 - Jardim Social  
emiliagalafassi@cascavel.pr.gov.br

### **ESCOLA DA TRANSPARÊNCIA**

Rua Panamá, 3323. Bairro Floresta  
escolatransparencia@cascavel.pr.gov.br

### **ESCOLA FLORÊNCIO CARLOS DE ARAUJO NETO**

Rua dos Trevos, 580 - Guarujá  
florencioneto@cascavel.pr.gov.br

### **ESCOLA FRANCISCO VAZ DE LIMA**

Avenida Interlagos, 541 - Interlagos  
franciscovaz@cascavel.pr.gov.br

### **ESCOLA HÉRCOLES BOSQUIROLI**

Rua José do Patrocínio, 125 - Região do Lago I  
hercolesbosquirolli@cascavel.pr.gov.br

### **ESCOLA HERMES VEZZARO**

Rua Caígangues, 482 - Santo Onofre  
hermesvezzaro@cascavel.pr.gov.br

### **ESCOLA INGLACIR LOURDES FARINA**

Rua Presidente Kennedy, 3631 - Aclimação  
inglacierfarina@cascavel.pr.gov.br

### **ESCOLA IRENE RICKLI**

Rua Munique, s/n - Cascavel Velho  
irenerickli@cascavel.pr.gov.br

### **ESCOLA ITA SAMPAIO**

Rua Acácia, 206 - Parque Verde  
itasampaio@cascavel.pr.gov.br

### **ESCOLA JOSÉ BALDO**

Rua Públio Pimentel, 1003 - Jardim Palmeiras  
josebaldo@cascavel.pr.gov.br

### **ESCOLA JOSÉ BONIFÁCIO**

Rua Botafogo, 270 - Rio do Salto  
josebonifacio@cascavel.pr.gov.br

### **ESCOLA JOSÉ DE ALENCAR**

Espigão Azul  
josealencar@cascavel.pr.gov.br

### **ESCOLA JOSE HENRIQUE TEIXEIRA**

Rua Serra das Furnas, 1462 - Parque Morumbi  
josehenrique@cascavel.pr.gov.br

### **ESCOLA JOSÉ SILVÉRIO DE OLIVEIRA**

Rua Acácia, s/n<sup>o</sup> - São João do Oeste  
josedoliveira@cascavel.pr.gov.br

### **ESCOLA JUSCELINO KUBITSCHECK**

Rua Pará, 290 - Jardim Paraíso  
juscelinok@cascavel.pr.gov.br

### **ESCOLA LUIS CARLOS RUARO**

Rua Corbélia, 2243 - Cj. Res. Gramado  
luiscarlos@cascavel.pr.gov.br

**ESCOLA LUIZ VIANEY PEREIRA**

Rua Filosofia, 325 - Jardim Maria de Lourdes  
luizvianey@cascaavel.pr.gov.br

**ESCOLA MANOEL LUDGERO POMPEU**

Rua Graciliano Ramos, 1099 - Alto Alegre  
manoelpompeu@cascaavel.pr.gov.br

**ESCOLA MARIA FANY QUESSADA DE ARAÚJO**

Rua Francisco Beltrão, 711 - Pacaembu  
mariaaraujo@cascaavel.pr.gov.br

**ESCOLA MARIA MONTESSORI**

Rua Paraná, 5635 - Coqueiral  
mariamontessori@cascaavel.pr.gov.br

**ESCOLA MARIA TEREZA ABREU DE FIGUEIREDO**

Rua Xavantes, 1389 - Santa Cruz  
mariafigueiredo@cascaavel.pr.gov.br

**ESCOLA MARIO PIMENTEL DE CAMARGO**

Rua Angelo Godoi, 479 - Santos Dumont  
mariopimentel@cascaavel.pr.gov.br

**ESCOLA MAXIMILIANO COLOMBO**

Rua Domiciliano T. Bresolin, 1255 - Brasília I  
maximilianocolombo@cascaavel.pr.gov.br

**ESCOLA NEIVA EWALD**

Rua Emilio de Menezes, 290 - J. Presidente  
neivaewald@cascaavel.pr.gov.br

**ESCOLA NICANOR SILVEIRA SCHUMACHER**

Rua Salgado Filho, 225 - Vila Tolentino  
nicanorsilveira@cascaavel.pr.gov.br

**ESCOLA NOSSA SENHORA DA SALETE**

Rua Guilherme Piovesan, 98 - Brasmadeira  
nssalette@cascaavel.pr.gov.br

**ESCOLA PROFª ADEMIR CORREA BARBOSA**

Rua Jurandir Antonio Zanluck, 159 - Esmeralda  
ademircorrea@cascaavel.pr.gov.br

**ESCOLA PROFª ARMINDA TEREZA VILLVOCK**

Rua Medianeira, 604 - Jardim Colméia  
armindavillvock@cascaavel.pr.gov.br

**ESCOLA PROFª DILAIR SILVERIO FOGAÇA**

Rua Gurgel, 1210 - Jardim Panorâmico  
dilairfogaca@cascaavel.pr.gov.br

**ESCOLA PROFª DULCE ANDRADE SI-  
QUEIRA CUNHA - CAIC I**

Rua Cardeal, 1309 - Residencial Clarito  
dulcecunha@cascaavel.pr.gov.br

**ESCOLA PROFª GLADIS MARIA TIBOLA**

Rua São Paulo, 80 - Centro  
gladistibola@cascaavel.pr.gov.br

**ESCOLA PROFª IVONE VARELA DOS PASSOS**

Rua Edi D. Dallacosta, 544 - Pioneiros Catarinense  
ivonevarela@cascaavel.pr.gov.br

**ESCOLA PROFª KELLY CHRISTINA CORREA TRUKANE**

Rua Europa, s/nº Bairro Morumbi  
kellymiranda@cascaavel.pr.gov.br

**ESCOLA PROFª MARIA APARECIDA FAGNANI SOARES**

Rua Caieiras, 282 - Conjunto Riviera  
profmariasoaes@cascaavel.pr.gov.br

**ESCOLA PROFª MARIA DOS PRAZERES NERES DA SILVA**

Rua André de Barros, 849 - Jardim União  
mariadasilva@cascaavel.pr.gov.br

**ESCOLA PROFª MARIA FUMIKO TOMINAGA**

Rua Leonardo da Vinci, 858 - Tarumã  
mariafumiko@cascaavel.pr.gov.br

**ESCOLA PROFª MICHALINA KIÇULA SOCHODOLAK**

Rua José de Sá Cavalcante, 622 - Jardim Claudete  
michalinasochodolak@cascaavel.pr.gov.br

**ESCOLA QUINTINO BOCAIUVA**

Rua Getúlio Vargas, 326 - Jardim Cataratas  
quintinobocaiuva@cascaavel.pr.gov.br

**ESCOLA REVERENDO DARCI MIRANDA GONCALVES**

Rua Ver. José de Oliveira, 520 - Bela Vista  
darcigoncalves@cascaavel.pr.gov.br

**ESCOLA ROBERT FRANCIS KENNEDY**

Rua Mato Grosso, 1040 - Jardim Primavera  
robertkennedy@cascaavel.pr.gov.br

**ESCOLA ROMILDA LUDWIG WIEBBLING**

Estrada Rio da Paz, Km 3 - Recreio Paraíso  
romildaw@cascaavel.pr.gov.br

**ESCOLA RUBENS LOPES**

Rua Manoel Ribas, 1255 - Jardim Guanabara  
rubenslopes@cascaavel.pr.gov.br

**ESCOLA SÃO FRANCISCO DE ASSIS**

BR 369 - KM 511  
saofrancisco@cascaavel.pr.gov.br

**ESCOLA TEOTÔNIO VILELA**

Rua Itaqui, 130 - Jardim Canadá  
teotoniovilela@cascaavel.pr.gov.br

**ESCOLA TEREZA PÉRICO BERNARDINI**

Av. Castelo Branco, 400 - Juvinópolis  
terezabernardini@cascaavel.pr.gov.br

**ESCOLA TEREZINHA PICOLI CEZAROTTO**

Rua Francisco Alves, 590 - Jardim Esteves  
terezinhapicolli@cascaavel.pr.gov.br

**ESCOLA TOMAZ ANTONIO GONZAGA**

Jangada Taborda  
tomazantonio@cascaavel.pr.gov.br

**ESCOLA ZUMBI DOS PALMARES**

BR 277 - Km 572  
zumbidospalmars@cascaavel.pr.gov.br

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Bibliotecária: Denise Farias – CRB9/1620

C336

Cascavel (PR). Secretaria Municipal de Educação.

Currículo para rede pública municipal de ensino de Cascavel: volume III: fundamentos da educação especial. / Cascavel (PR). Secretaria Municipal de Educação ; [coordenação geral: Rosane Aparecida Brandalise Corrêa, Luciana Valquíria Gebert Nascimento ; assessoria geral: Sonia Mari Shima Barrocco.] – Cascavel: SEMED, 2020.

242 p.; il.

ISBN: 978-65-992830-1-7

Bibliografia. -

Vários colaboradores. -

1. Educação especial – Currículos – Cascavel (PR) 2. Cascavel (PR). Secretaria Municipal de Educação – Currículos I. Corrêa, Rosane Aparecida Brandalise II. Nascimento, Luciana Valquíria Gebert III. Barrocco, Sonia Mari Shima IV. Título

CDD: 371.9  
375.00981622



# SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b>	<b>1</b>
Referências	4
<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>5</b>
Educação Especial e Inclusão Escolar: Panorama das Políticas	9
Fundamentos Teóricos: do Contexto às Proposições - Da Educação Escolar e da Necessidade do Bom Ensino para Pessoas com Deficiência	20
Referências	24
<b>EDUCAÇÃO ESPECIAL: DOS ASPECTOS HISTÓRICOS GERAIS À REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE CASCAVEL</b>	<b>27</b>
Da Constituição Histórica da Sociedade e das Pessoas com e sem Deficiências	27
Aurora e Consolidação da Sociedade Capitalista e o Reconhecimento da Educabilidade da Pessoa com Deficiência	30
Contribuições Essenciais para a Sistematização da Educação de pessoas com deficiência	33
Educação Especial no Paraná	39
Educação Especial em Cascavel	44
Aspectos Históricos	44
Da Divisão de Educação Especial e Inclusão Escolar	52
Referências	60
<b>POR UMA TEORIA EMBASADORA DO TRABALHO EDUCACIONAL PROVOCATIVO DO DESENVOLVIMENTO</b>	<b>67</b>
A Formação Social do Psiquismo de Pessoas com Deficiência: Considerações Educacionais	67
Referências	84

<b>DEFICIÊNCIA INTELECTUAL</b>	<b>85</b>
<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b>	<b>85</b>
Revelações Da História E Das Estatísticas	86
<b>O DESVENDAMENTO DA INTELIGÊNCIA E A SUA MENSURAÇÃO</b>	<b>88</b>
<b>ASPECTOS HISTÓRICOS DO ATENDIMENTO E CARACTERIZAÇÃO DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL</b>	<b>92</b>
Aspectos Históricos	92
Caracterização	94
<b>INTERVENÇÕES EDUCATIVAS QUE PROMOVEM O DESENVOLVIMENTO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO</b>	<b>95</b>
<b>Referências</b>	<b>105</b>
<b>DEFICIÊNCIA VISUAL</b>	<b>109</b>
<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b>	<b>110</b>
Baixa Visão e Cegueira: algumas especificidades	113
<b>POLÍTICAS ESPECÍFICAS E ESTATÍSTICAS</b>	<b>116</b>
<b>INTERVENÇÕES EDUCACIONAIS</b>	<b>121</b>
Orientação e Mobilidade – OM	124
Atividade da Vida Autônoma – AVA	126
Tecnologia Assistiva – TA	126
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>128</b>
<b>DEFICIÊNCIA AUDITIVA</b>	<b>131</b>
<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b>	<b>133</b>
Propostas Educacionais para Surdos	135
A pessoa com surdez	139
<b>POLÍTICAS ESPECÍFICAS E ESTATÍSTICAS</b>	<b>143</b>
<b>INTERVENÇÕES EDUCACIONAIS</b>	<b>150</b>
Atendimento Educacional Especializado	153
Núcleo de Apoio Pedagógico às Pessoas com Surdez	154
Núcleo de Convivência	156
Núcleo de Capacitação de Profissionais da Educação	157
Núcleo de Tecnologias e de Adaptação de Material Didático	158
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>160</b>

<b>DEFICIÊNCIA FÍSICA NEUROMOTORA</b>	<b>165</b>
<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b>	<b>166</b>
Estatísticas	167
Aspectos Históricos do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Cascavel	169
Caracterização da Deficiência Física Neuromotora	170
<b>INTERVENÇÕES EDUCACIONAIS</b>	<b>175</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>180</b>
<b>TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA</b>	<b>185</b>
<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b>	<b>187</b>
Breve histórico e caracterização	190
<b>POLÍTICAS ESPECÍFICAS E ESTATÍSTICAS</b>	<b>194</b>
<b>INTERVENÇÕES EDUCACIONAIS</b>	<b>198</b>
Papel da escolarização, do Professor e do Profissional	198
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>203</b>
<b>ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO</b>	<b>207</b>
<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b>	<b>208</b>
Conceitos e concepções de Altas Habilidades/Superdotação	209
Altas Habilidades/Superdotação sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural	213
<b>POLÍTICAS ESPECÍFICAS E ESTATÍSTICAS</b>	<b>219</b>
<b>INTERVENÇÕES EDUCACIONAIS</b>	<b>223</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>227</b>
<b>CONSIDERAÇÕES SOBRE SURDOCEGUEIRA E DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA</b>	<b>231</b>
<b>SURDOCEGUEIRA</b>	<b>231</b>
<b>DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA</b>	<b>237</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>240</b>





## RESUMO

Este material foi elaborado para orientar e subsidiar o trabalho desenvolvido junto aos alunos atendidos pela modalidade da Educação Especial, considerando as prerrogativas da Educação Inclusiva. Esse alunado caracteriza-se por apresentar o desenvolvimento diferenciado por alguma deficiência e/ou alguma necessidade educacional especial. Levam-se em conta, neste documento, as políticas públicas gerais da educação e referentes à modalidade, sendo elas de âmbito federal, estadual, municipal e que respeitam às especificidades curriculares que são demandadas. Outro aspecto a ser considerado foi à experiência anterior de mobilização da Rede para estudos e para elaboração conjunta do *Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel* (CASCAVEL, 2008), contemplado em três volumes. Passados mais de 10 anos daquela elaboração e acompanhando as mudanças contextuais e das políticas vigentes, bem como da alteração do quadro de recursos humanos atuante nas Escolas, Centros Municipais de Educação Infantil e na própria Secretaria Municipal de Educação, considerou-se necessária uma nova elaboração na qual enriquecesse, ampliasse e aprofundasse o documento existente, reconhecendo a essencialidade da educação escolar para a constituição dos sujeitos e a defesa contínua do *bom ensino* (conforme termo empregado por Vygotski) para todos, de modo que provoque a aprendizagem que movimenta o desenvolvimento. Ressalta-se que todos têm possibilidade de aprender o conteúdo escolar, desde que se atendem a algumas especificidades decorrentes das condições às quais estão sujeitos. Neste documento são contemplados os pressupostos teóricos a respeito das concepções de educação escolar, da aprendizagem e do desenvolvimento humano, além de aspectos relevantes das grandes áreas da Educação Especial: Deficiência Intelectual, Deficiência Física Neuromotora, Deficiência Visual, Deficiência Auditiva, Transtorno do Espectro Autista, Altas Habilidades/Superdotação e considerações sobre a Surdocegueira e Deficiência Múltipla. Recuperam-se os aspectos teóricos, as políticas específicas e as estatísticas referentes à Educação Especial, bem como as intervenções educacionais. Espera-se que esta elaboração contribua para que o trabalho educativo alcance as suas finalidades.

**Palavras-chave:** Currículo do Município de Cascavel; Educação Especial; Inclusão Escolar.

## SIGLAS

**A.C** - Antes de Cristo

**AAMR** - American Association on Mental Retardation - Associação Americana de Deficiência Mental

**ACADEVI** - Associação Cascavelense de Pessoas com Deficiência Visual

**ACAS** - Associação Cascavelense de Amigos dos Surdos

**ADEFAV** - Centro de Recursos em Deficiência Múltipla, Surdocegueira e Deficiência Visual

**AEE** - Atendimento Educacional Especializado

**AGAPASM** - Associação Gaúcha de Pais e Amigos dos Surdocegos e Multideficientes

**AH/SD** - Altas Habilidades/Superdotação

**AHIMSA** - Associação Educacional para Múltipla Deficiência

**ALC** - América Latina e Caribe

**APADA** - Associação de Pais e Amigos do Deficiente Auditivo

**APAE** - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

**APPIS** - Assessoria de Políticas Públicas e Inclusão Social da Pessoa com Deficiência

**APOFILAB** - Associação de Portadores de Fissura Lábio Palatal de Cascavel

**AV** - Acuidade Visual

**AVA** - Atividade de Vida Autônoma

**AVAS** - Atividade de Vida Autônoma e Social

**AVD** - Atividade de Vida Diária

**BM** - Banco Mundial

**BNCC** - Base Nacional Comum Curricular

**BV** - Baixa Visão

**C/C** - Com correção

**CAA** - Comunicação Aumentativa e Alternativa

**CAES** - Centro de Atendimento Especializado na Área da Surdez

**CAE-DA** - Centro de Atendimento Educacional Especializado ao Deficiente Auditivo

**CAE-DF** - Centro de Atendimento Especializado ao Deficiente Físico

**CAE-DV** - Centro de Atendimento Especializado na área da Deficiência Visual

**CAP** - Centro de Apoio Pedagógico às Pessoas Cegas ou com Visão Reduzida

**CAS** - Centro de Capacitação de Profissionais

da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez

**CAT** - Comitê de Ajudas Técnicas

**CD** - Conselho Deliberativo

**CDPD** - Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência

**CEACRI** - Centro Especializado de Atenção à Saúde do Neonato, Criança e Adolescente

**CEB** - Câmara de Educação Básica

**CEE** - Conselho Estadual de Educação

**CENESP** - Centro Nacional de Educação Especial

**CEPAL** - Comissão Econômica para América Latina e Caribe

**CETEPAR** - Centro de Treinamento do Magistério do Estado do Paraná

**CF** - Constituição Federal

**CID-10** - Classificação Internacional de Doenças

**CMDPD** - Conselho Municipal dos Direitos da Pessoa com Deficiência

**CME** - Conselho Municipal de Educação

**CMEI** - Centro Municipal de Educação Infantil

**CNE** - Conselho Nacional de Educação

**CO<sup>2</sup>** - Dióxido de Carbono

**Codas** - *Children of Deaf Adults* - Filhos de pais surdos

**ConBraSd** - Conselho Brasileiro para Superdotação

**D.C** - Depois de Cristo

**DA** - Deficiência Auditiva

**DEE** - Departamento de Educação Especial

**DETRAN** - Departamento de Trânsito Nacional

**DF** - Deficiência Física

**DI** - Deficiência Intelectual

**DPEE** - Diretoria de Políticas de Educação Especial

**DSM** - *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* - Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais

**DV** - Deficiência Visual

**EAD** - Educação a Distância

**EE** - Educação Especial

**EJA** - Educação de Jovens e Adultos

**EUA** - Estados Unidos da América

**FADEM** - Fundação de Atendimento de Deficiência Múltipla

**FNDE** - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

**FPS** - Funções Psicológicas Superiores

**GPAAD** - Grupo de Pesquisa Aprendizagem e Ação Docente

**HFC** - Hidrofluorcarbonetos

**Hz** - Hertz

**IAM** - Instituto de Assistência ao Menor

**IBGE** - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

**IES** - Instituto de Ensino Superior

**IFPR** - Instituto Federal do Paraná

**JAWS** - Job Access With Speech - Acesso ao trabalho com fala

**LBI** - Lei Brasileira de Inclusão

**LDBEN** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

**LIBRAS** - Língua Brasileira de Sinais

**MEC** - Ministério de Educação

**MPT** - Ministério Público do Trabalho

**NAAH/S** - Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação

**NAPPS** - Núcleo de Apoio Pedagógico para a Pessoa com Surdez

**NARC** - *Nacional Association for Retarded Children*

**NEE** - Necessidades Educacionais Especiais

**n.p** - Não paginado

**NRE** - Núcleo Regional de Educação

**NVDA** - Non Visual Desktop Access - desktop de acesso não visual.

**OEA** - Organização dos Estados Americanos

**OM** - Orientação e Mobilidade

**OMS** - Organização Mundial da Saúde

**ONU** - Organização das Nações Unidas

**PAAS** - Programa de Atendimento e Apoio ao Surdocego

**PAP** - Professor de Apoio Pedagógico

**PDE** - Plano de Desenvolvimento da Escola

**PDDE** - Programa Dinheiro Direto na Escola

**PEE** - Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais

**PHC** - Pedagogia Histórico-Crítica

**PNAES** - Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos

**PNE** - Plano Nacional de Educação

**PNS** - Pesquisa Nacional de Saúde

**PNUD** - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

**PR** - Paraná

**QI** - Quociente de Inteligência

**RS** - Rio Grande do Sul

**s.d.** - Sem data

**S/C** - Sem Correção

**SECADI** - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

**SEEC** - Secretaria de Estado da Cultura

**SEED** - Secretaria de Estado de Educação

**SEESP** - Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação

**SEMED** - Secretaria Municipal de Educação

**SERE** - Sistema Estadual de Registro Escolar

**SESAU** - Secretaria Municipal de Saúde

**SIAB** - Sistema de Informação da Atenção Básica

**SME** - Sistema Municipal de Educação

**SNAP-25** - Proteína Sinaptossomal associada ao gene de 25 kDa

**SR** - Sala de Recursos

**SRM** - Sala de Recursos Multifuncional

**SUED** - Superintendência da Educação

**SURDOVEL** - Associação dos Surdos de Cascavel

**SUS** - Sistema Único de Saúde

**TA** - Tecnologia Assistiva

**TEA** - Transtorno de Espectro Autista

**TGD** - Transtorno Global do Desenvolvimento

**THC** - Teoria Histórico-Cultural

**TI** - Tecnologia de Informação

**TILS** - Tradutor e Intérprete da Língua de Sinais

**TO** - Terapeuta Ocupacional

**UN** - *United Nations* - Nações Unidas

**UNB** - Universidade de Brasília

**UNESCO** - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

**UNIOESTE** - Universidade Estadual do Oeste do Paraná

**USAID** - *United States Agency for International Development* - Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

**ZDP** - Zona de Desenvolvimento Proximal



## APRESENTAÇÃO

Na introdução deste Currículo, Nascimento et al. (2020) anunciam que a educação proposta “[...] busca a formação cultural integral dos alunos, levando-os a dominarem conteúdos, processos psíquicos e de intervenção no mundo que já foram conquistados pela humanidade” (NASCIMENTO et al., 2020). As autoras não falam de conhecimentos específicos, para alunos específicos. Falam de conhecimentos que todos os homens e mulheres devem adquirir para se tornarem humanos. Leontiev (1978), nessa perspectiva, defende a ideia de que, para que os homens possam se humanizar, eles têm que se apropriar das objetivações humanas e que isso ocorre por meio do processo educativo.

A expectativa que se tem, quando se pensa em uma instituição de ensino<sup>1</sup> comprometida politicamente com o acesso de todos aos conhecimentos, independentemente da classe social, independentemente do fato de ter ou não alguma deficiência, é que sejam produzidos, em todos os indivíduos, conforme propõe Saviani (2003), aquilo que a humanidade já produziu. Em outras palavras: que todos os alunos possam se apropriar do que já foi elaborado pela ciência, filosofia e artes, respeitando os conteúdos de cada componente curricular.

Essa não é uma empreitada fácil quando vivemos em uma sociedade dividida em classes sociais com interesses antagônicos, que se reverbera em acessos diferenciados aos objetos e às ideias produzidas, dependendo da classe a qual o indivíduo pertence, e que tem, em sua marca histórica, negado ou dificultado o acesso aos conhecimentos às pessoas com deficiência. Torna-se mais difícil ainda quando vemos ideias sendo disseminadas e que desvalorizam os conhecimentos produzidos pelas várias ciências, quando as ciências humanas estão sendo questionadas por não resultarem em produtos que podem ser comercializados para promover o lucro.

Portanto, defender a ideia de que todos devem ter acesso ao conhecimento e que não existe um conhecimento específico para os alunos com deficiência, mas sim, mediações diferenciadas, como propõe este Currículo, implica uma compreensão complexa do que seja a educação e como ocorre o desenvolvimento do psiquismo.

Falar de um ensino para aqueles que têm alguma deficiência significa não se conformar em oferecer, para esses alunos, um conhecimento raso. Nesse sentido, Vygotski (1997) afirma:

Não devemos nos conformar mais com o fato de que na escola especial se aplique simplesmente o programa reduzido da escola comum, nem com seus métodos facilitados e simplificados. A escola especial se encontra ante a tarefa de uma criação positiva, de gerar formas de trabalho próprias que respondam às peculiaridades dos educandos. (VYGOTSKI, 1997, p. 33).

O autor continua:

<sup>1</sup> Os termos instituição de ensino e escola, no presente volume do Currículo referem-se aos espaços educacionais que atendem a Educação Infantil, Ensino Fundamental (Anos Iniciais) e Educação de Jovens e Adultos – Fase I (EJA).

A educação de crianças com diferentes defeitos deve basear-se em que, simultaneamente com o defeito também estão dadas as tendências psicológicas de orientação oposta, estão dadas as possibilidades compensatórias para superar o defeito e que precisamente são estas que se destacam no primeiro plano do desenvolvimento da criança e devem ser incluídas no processo educativo como sua força motriz. (VYGOTSKI, 1997, p. 47).

O pensador deixa claro que a pessoa com deficiência precisa ser reequipada, no sentido de se apropriar de ferramentas que possibilitem superar as deficiências biológicas. No caso do processo educativo, ela precisa se apropriar dos conhecimentos curriculares, para que possa desenvolver as funções psicológicas superiores. O professor necessita, então, de “[...] uma técnica pedagógica especial, recursos e métodos especiais para as crianças deficientes” (VYGOTSKI, 1997, p. 81). Para o autor russo, todos os indivíduos podem aprender, se recursos mediadores forem utilizados, levando em conta as deficiências dos alunos. Não se trata, portanto, de propor conteúdos mais simplificados, mas sim de utilizar recursos para que os conteúdos possam ser apropriados, contribuindo para a formação do gênero humano.

Os professores que trabalham com as crianças com deficiência e mesmo a instituição de ensino, de forma geral, quando pensamos na inclusão de forma ampla, necessitam conhecer as especificidades de cada deficiência. No entanto, Vygotski (1997) deixa claro, que antes de ver a deficiência, temos que enxergar o indivíduo, a criança, o aluno. Essa é uma ideia basilar que permeia o Currículo aqui apresentado.

Saviani (2003) explica que “[...] currículo é o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola” (SAVIANI, 2003, p. 16). Isso remete aos conteúdos clássicos e que resistiram ao tempo, os quais são fundamentais para a formação humana. Duarte (2016), nesse sentido, analisa que a noção de clássico deve nortear a definição dos conteúdos a serem desenvolvidos na escola.

Saviani (2003) comenta que não se trata somente de definir os conteúdos, mas sim pensar em como esses conhecimentos, que já foram apropriados pelos professores, podem ser apropriados pelos alunos. Nesse aspecto, Gama e Duarte (2017) defendem, juntamente com Saviani (2003), que é necessário criar condições para que a apropriação dos conteúdos ocorra, que esses tenham uma sequência, que sejam organizados e sistemáticos, tendo a proposta curricular, nesse ponto, grande valia.

O Currículo aqui proposto defende um *bom ensino*. Vigotski (2000) compreende que esse *bom ensino* arrasta e promove o desenvolvimento psicológico dos alunos. Não obstante, adverte que é necessário que se invista não naquilo que já está efetivado em nível de desenvolvimento real, mas naquilo que está em vias de se formar, na zona de desenvolvimento próximo, pois o *bom ensino* é aquele que se adianta ao desenvolvimento, que possibilita ocorrer a superação do conhecimento espontâneo pela apropriação do conhecimento científico.

Para Vygotski (2000), todo conhecimento ocorre primeiro em nível intersubjetivo, para depois ocorrer em nível intrasubjetivo. Dessa forma, quanto mais conhecimentos o aluno tem, mais se torna livre, mais consciente da realidade e terá mais controle do seu comportamento. Toassa (2004), ao analisar o conceito de liberdade para Vigotski, faz a seguinte síntese: “[...] a liberdade equivale ao domínio das condutas culturais, mediadas pelo signo nas relações

sociais concretas; é o processo pelo qual as pessoas passam a escolher suas ações, pensar, ensaiar alternativas” (TOASSA, 2004, p. 3).

Duarte (2016) estabelece uma relação entre liberdade e conhecimento escolar. Entende que o aluno precisa estabelecer uma relação consciente com os conteúdos curriculares ministrados; precisa conhecer a dinâmica da realidade objetiva, se pretende transformar essa realidade. Será livre para tomar decisões se passar pelo árduo processo de tomar consciência do conteúdo que está sendo ensinado, fazendo com que esse torne, conforme propõe Saviani (2003), uma segunda natureza.

Tal ação exige uma direção do professor, para que o aluno possa, a partir da apropriação dos conhecimentos científicos, como propõe Vigotski (2000), tomar consciência da realidade, fazer generalizações, cumprindo a função que a ciência deve ter: conhecer a essência dos fatos. Quando o aluno aprende um novo conteúdo, para o autor, a forma e conteúdo do seu psiquismo são alterados. Conhecendo essa essência, poderá, voluntariamente, tomar decisões com base na realidade posta, uma realidade contraditória, permeada pelo processo de alienação. Poderá, no limite que a sociedade capitalista impõe, analisar as possibilidades que tem para tomar decisões. Assim, este Currículo, orientando professores sobre o ensino de pessoas com deficiências, pode ser um caminho para conduzir à liberdade.

Gama e Duarte (2017) afirmam que o currículo, na concepção histórico-crítica, tem como objeto

[...] o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos estudantes nas suas máximas possibilidades dentro das condições históricas atuais, o que, nas palavras de Saviani, significa produzir, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida, histórica e coletivamente, pelo conjunto dos homens. Tal processo implica não perder de vista a noção do todo, em especial, a unidade conteúdo-forma, pois alterar o conteúdo que é ensinado nas escolas, avançando na socialização do saber sistematizado, perpassa pela alteração da forma de organização escolar. Assim, podemos dizer que é impossível pensar a alteração da organização escolar sem que haja a alteração do conteúdo que é tratado na escola. (GAMA; DUARTE, 2017, p. 528).

Os autores comentam que é a prática social que liberta os homens, o conhecimento, por si só, não tem essa prerrogativa. Entretanto, advertem que o conhecimento tem papel relevante no processo de superação da sociedade capitalista. A instituição de ensino pode, portanto, transformar a consciência dos alunos, alterando sua relação com a realidade, assim, a seleção dos conteúdos a serem tratados demandam um posicionamento político. O compromisso desse Currículo, portanto, é a defesa de um ensino que possibilite a todos os alunos o acesso aos conhecimentos clássicos, que foram construídos no sentido de se apropriar da realidade para transformá-la.

Finalizando essa apresentação, gostaria de ressaltar a relevância da leitura dessa produção teórica, escrita a tantas mãos, assim como dos demais volumes do *Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel*. O leitor, com certeza, terá contato com discussões importantes sobre a função social da escola, sobre os processos de ensino e aprendizagem e conteúdos curriculares, uma vez que essas produções são fruto de trabalho de professores e

pesquisadores que têm se debruçado, com seriedade, há vários anos sobre esse tema fundamental para a formação humana, que é o processo educativo.

Esse volume específico, acerca dos *Fundamentos da Educação Especial*, tangencia todas as modalidades de ensino, e trará subsídios para compreender a especificidade do desenvolvimento das pessoas com deficiência, instrumentalizando professores e profissionais da educação para uma ação educativa que promova o desenvolvimento das potencialidades daqueles que precisam ser vistos na totalidade, para que possam se tornar cada vez mais livres, com a apropriação dos conhecimentos científicos.

*Desejo a todos boa leitura!*

**Marilda Gonçalves Dias Facci**

## REFERÊNCIAS:

---

DUARTE, N. Relações entre conhecimento escolar e liberdade. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 46, n. 159, pp. 78-102, 2016. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/3508>. Acesso em: 13 abril 2020.

---

GAMA, C. N.; DUARTE, N. Concepção de currículo em Dermeval Saviani e suas relações com a categoria marxista de liberdade. **Interface**. Botucatu. v. 21, n. 62, pp.521-30, 2017. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-32832017000300521&script=sci\\_abstract&lng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-32832017000300521&script=sci_abstract&lng=pt). Acesso em: 12 abr. 2019.

---

NASCIMENTO, J. D. et al. Introdução. In: CASCAVEL. **Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel** – Volume III - Fundamentos da Educação Especial. Cascavel: Secretaria Municipal de Educação, 2020.

---

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

---

TOASSA, G. Conceito de liberdade em Vigotski. **Psicologia, Ciência e Profissão**. Brasília, v. 24, n. 3, pp. 2-11, 2004. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98932004000300002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932004000300002&lng=en&nrm=iso). ISSN 1414-9893. Acesso em: 14 abril 2020.

---

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas V – Fundamentos da defectología**. Madrid: Visor Distribuciones, 1997.

---

VYGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

---

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas III**: problemas del desarrollo de la psique. Tomo III. Madrid: Visor, 2000



## INTRODUÇÃO

O presente material, intitulado **Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel - Volume III - Fundamentos da Educação Especial**, resulta da revisão, ampliação e atualização do Currículo municipal vigente a partir de 2008, que foi composto pelos Volume I - Educação Infantil (CASCAVEL, 2008a), Volume II - Ensino Fundamental - Anos Iniciais (CASCAVEL, 2008b) e Volume III - Educação de Jovens e Adultos (CASCAVEL, 2008c). É fruto de um processo de formação continuada em serviço, considerando que, em 2019, há um novo contexto no município, no Brasil e na própria América Latina. Assim, esse documento expressa um esforço coletivo de sistematização dos fundamentos da Educação Especial que subsidiam e direcionam o trabalho educativo no âmbito dessa modalidade sob a perspectiva da inclusão escolar.

O Volume III, tal como os Volumes I e II, vislumbra uma prática docente contextualizada e efetiva, pautando-se nos pressupostos teóricos da Psicologia ou Teoria Histórico-Cultural (THC) e da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), além dos documentos mais recentes que orientam a educação nacional, estadual e municipal. Entretanto, diferentemente dos Volumes I e II, não há uma apresentação dos conteúdos dos componentes curriculares, justamente porque o que se ensina aos alunos público-alvo da Educação Especial deve contemplar o previsto para os anos de frequência nos quais estão matriculados. Desse modo, o que se requer do professor é fazer as adaptações ou as flexibilizações curriculares conforme as especificidades apresentadas, bem como outras providências, como as apontadas na Resolução nº 04/2009, que institui *Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica*, modalidade Educação Especial.

É importante destacar que a produção deste volume contou com a participação de profissionais diretamente envolvidos com a educação de alunos atendidos pela modalidade de Educação Especial, considerando a perspectiva da inclusão escolar, que tem norteado os sistemas de ensino no Brasil, que se constituíram em grupos de estudos e de escrita do presente material. Esses profissionais, vinculados às Escolas e aos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), receberam da *Secretaria Municipal de Educação (SEMED)* os textos preliminares para leitura, estudos e respectivas contribuições. Esse modo de elaboração coletiva do Currículo, com diferentes níveis de participação, constitui-se em uma marca importante do Município de Cascavel, visto resultar de um processo formativo em serviço que promove a apropriação de aspectos teóricos e metodológicos das temáticas tratadas e possíveis objetivações. Quando os profissionais são levados à identificação e ao estudo de materiais já elaborados e são instigados a analisar se podem e como podem ser empregados, o processo acaba por lançar luz ao trabalho educativo que desenvolvem. Dito de outro modo, em um processo que reconhece a imbricação entre teoria e prática, a elaboração do presente volume acaba impactando na constituição formativa, também, dos seus revisores ou coautores. Trata-se, pois, de um processo de formação de professores em serviço, na contramão dos adotados por muitas redes de ensino, e que podem ser mais aligeirados, com fundamentos teórico-metodológicos diversos e, até mesmo, sem um comprometimento assumido em instrumentalizar os profissionais como agentes mediadores.

Esta nova elaboração ocorre em Cascavel tendo *cenários nacional e internacional* a serem considerados. É importante destacar que os documentos norteadores de alcance mundial abordados no Currículo anterior de Cascavel (CASCAVEL 2008a, 2008b, 2008c) não relacionavam, por exemplo, a Educação Especial envolvida e até preparando para a vida com sustentabilidade. Essa concepção passou a ser apontada com a publicação do *Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento* - PNUD (UN [UNITED NATIONS], 2018a), que aborda sobre a deficiência, o desenvolvimento inclusivo multidimensional e os problemas de direitos humanos. Esse documento é relevante visto ter sido publicado pela *Organização das Nações Unidas* (ONU), da qual o país é signatário. Conforme destaca Barroco (2019, p.7), “Não se trata mais de defender a educabilidade das pessoas com deficiência, mas de pensar a sustentabilidade de modo global e a inclusão social e educacional dessas pessoas em meio a essa diretriz”.

No documento da ONU (UN, 2018a), evidencia-se que as “Pessoas com deficiência são *um dos maiores grupos minoritários* do mundo, estimado para representar mais de 15 por cento (aproximadamente 1.500.000.000 pessoas) da população mundial” (UN, 2018a, p. 5, tradução nossa<sup>1</sup>). O documento também indica que a inclusão desses sujeitos se constitui em algo “[...] fundamental para os objetivos de desenvolvimento sustentável e sua promessa central de não deixar ninguém para trás e alcançar o mais atrasado primeiro”<sup>2</sup> (UN, 2018a, p. 5, tradução nossa). Para a ONU,

As políticas e os programas inclusivos são investimentos sólidos na sociedade. Eles beneficiam todos, especialmente aqueles que enfrentam aspectos de exclusão, para garantir que todas as pessoas sejam contadas e possam ter sua voz ouvida e participar igualmente em todos os aspectos da vida. Trata-se de uma questão de igualdade de oportunidades, inclusão, justiça e crescimento econômico. Sabemos que os custos de exclusão são demasiado elevados<sup>3</sup>. (UN, 2018a, p. 5, tradução nossa).

Esse conteúdo, exposto em 2018, é diferente do apresentado pela ONU em 2006, na *Convenção das Nações Unidas sobre os direitos das pessoas com deficiência* (CDPD), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 6.949/2009 (BRASIL, 2009). Em 2006, a *Convenção* marcou a mudança na concepção de deficiência, do modelo médico e de caridade para o modelo com base nos direitos sociais e humanos, e seus princípios orientadores, incluindo a não discriminação, a participação efetiva e a inclusão, a igualdade de oportunidades em todas as áreas da vida. Essa mudança reforçou a necessidade do respeito à diversidade. Posteriormente à Convenção de 2006, outros documentos afetos à Educação Especial foram elaborados. Dentre eles, em 2018, a ONU publicou um material que merece ser citado: **o primeiro relatório que trata da deficiência e do desenvolvimento elaborado por, para e com pessoas com deficiências**, fortalecendo leis, políticas e programas, tendo em vista a constituição de sociedades mais acessíveis e inclusivas (UN, 2018b).

<sup>1</sup> “Persons with disabilities are one of the largest minority groups in the world, estimated to represent over 15 per cent (approximately 1.5 billion people) of the world’s population.” (UN, 2018a, p. 5).

<sup>2</sup> “[...] is instrumental to the Sustainable Development Goals and its central pledge to leave no one behind and to reach the furthest behind first.” (UN, 2018a, p. 5).

<sup>3</sup> “Inclusive policies and programmes are sound investments in society. They benefit all, particularly those facing intersecting aspects of exclusion, to ensure that all people are counted for and can have their voice heard and participate equally in every aspect of life. This is a matter of equal opportunity, inclusion, justice and economic growth. We know that the costs of exclusion are too high”. (UN, 2018a, p. 5).

Outro documento internacional recente e relevante para as políticas nacionais de educação foi elaborado pela *Comissão Econômica para América Latina e Caribe* (CEPAL), que é uma das cinco comissões regionais da ONU. A CEPAL se atenta aos estudos e à promoção de políticas para o desenvolvimento da América Latina e do Caribe (ALC), e elaborou o *Panorama Social da América Latina* (2019), no qual aponta:

A erradicação da pobreza e da pobreza extrema, bem como a redução da desigualdade, em todas as suas dimensões, continuam sendo desafios fundamentais para os países da América Latina. Embora a região tenha feito importantes avanços nesse âmbito entre o início da década passada e meados da presente década, desde 2015 ocorreram retrocessos, particularmente no que se refere à pobreza extrema. Este fato é preocupante e acende sinais de alerta, especialmente num contexto regional de baixo crescimento econômico e profundas transformações demográficas e no mercado de trabalho. Neste cenário é imperativo desenvolver e fortalecer as políticas públicas de proteção social e as do âmbito do mercado de trabalho, abrangendo medidas de inclusão social e laboral, bem como políticas de redistribuição da renda. Para isso, é fundamental proteger e preservar o gasto social, fortalecer a institucionalidade social e trabalhista e prestar atenção especial às condições que fazem com que a pobreza e a exclusão afetem de maneira desproporcional as crianças, adolescentes e jovens, as mulheres em idade produtiva e os indígenas e afrodescendentes. (CEPAL, 2019, p. 7).

Diante disso, pode-se dizer que o Brasil é o país da América Latina que apresenta os índices mais elevados com relação à extensão territorial, à população em geral e à fase de escolarização básica – com abrangência numérica e em complexidade dos sistemas educacionais, com políticas públicas para a educação e a saúde também extensivas e implementadas, de fato, a um grande contingente populacional. Salienta-se que o Município de Cascavel não enfrenta as condições mais excludentes de um país (que pode ser tanto pujante e próspero, quanto carente), pois situa-se na Região Sul do Brasil, no Oeste do Estado do Paraná e que, por isso, talvez não se veja implicado diretamente com o contido no *Panorama*. Contudo, para a modalidade de Educação Especial e para a Educação Básica sob a perspectiva da inclusão, reconhece-se a importância de se considerar o contexto da América Latina, levando em conta, também, a região fronteiriça do município com o Paraguai e com a Argentina.

Nesse *Panorama* também são apresentados os desafios estruturais da inclusão e do mercado de trabalho:

Nas últimas décadas a região [América Latina e Caribe] avançou em diversos âmbitos da inclusão social, como o direito à educação, saúde e acesso à infraestrutura básica (água, saneamento, eletricidade e Internet). Contudo, persistem importantes desigualdades na cobertura e na qualidade desses serviços. Apesar dos avanços nas taxas de matrícula e de conclusão na educação secundária e terciária, há profundas e persistentes desigualdades socioeconômicas com relação a esses indicadores [...]. As desigualdades no direito a uma educação de qualidade fazem com que a região esteja pouco preparada para enfrentar os desafios tecnológicos e ampliam as dificuldades na transição do sistema educativo para o mercado de trabalho, dadas as grandes falhas na formação de competências. (CEPAL, 2019, p. 22).

A esse respeito, vale expor que o atendimento na Educação de Jovens e Adultos

(EJA), contou com 359 alunos, conforme Estatística de 2019 (CASCAVEL, 2019). A Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel (doravante, denominada *Rede*) não responde pelo ensino médio e pela educação superior, mas trabalha com os fundamentos educacionais para os alunos, que se tornarão jovens e adultos e que ingressarão no mercado de trabalho. Além disso, o que é veiculado na *Rede*, e do modo como é feito, impacta a comunidade escolar e não escolar do município e região. Assim, o exposto pela CEPAL no *Panorama* (2019) acaba sendo considerado, levando a se pensar a educação para todos com responsabilidade, dadas as implicações das políticas públicas da educação não apenas para o público-alvo da Educação Especial - que é “um dos maiores grupos minoritários”, mas também para a sociedade em geral.

No que diz respeito à oferta do atendimento educacional no município a esse “grupo minoritário”, salienta-se que nos Volumes I, II e III do Currículo (CASCAVEL 2008a, 2008b, 2008c), o conteúdo referente estava adensado em um capítulo, que constou nos três volumes, tratando dos pressupostos teóricos para subsidiar o trabalho a ser realizado com o público-alvo dessa modalidade de ensino.

Em 2018, o município organizou a revisão do Currículo, prevendo a publicação dos Volumes I – Educação Infantil; Volume II – Ensino Fundamental – Anos Iniciais; e a elaboração do presente documento, Volume III – Fundamentos da Educação Especial. Mantêm-se os princípios que visam à formação humanizadora integral e emancipadora do sujeito, em busca de uma sociedade mais democrática e inclusiva. Considera-se que o conjunto de leis e documentos que constituem a política atual, postas em perspectiva as duas bases teóricas eleitas (THC e PHC), subsidia e norteia a atuação dos professores regentes e professores especializados que trabalham com os alunos público-alvo da Educação Especial da *Rede*.

A *Rede*, segundo a Divisão de Documentação Escolar e Estatística da SEMED de Cascavel, em 2019, contava com 61 Escolas, 53 Centros Municipais de Educação Infantil, e o Centro Educacional de Jovens e Adultos Paulo Freire, totalizando 30.588 alunos matriculados, sendo que 855 alunos são público-alvo da Educação Especial.

Para atender essa modalidade de ensino, a SEMED conta com a Divisão de Educação Especial e Inclusão Escolar, responsável pela realização da Avaliação Psicoeducacional em Contexto Escolar, Avaliação para atendimento com Professor de Apoio Pedagógico (PAP), Orientação às Salas de Recursos Multifuncional, aos Professores de Apoio Pedagógico, aos Cuidadores, a Gestão do CAP e CAS, Formação Continuada, Adaptação de Material, Mobiliário, Tecnologia Assistiva e Acompanhamento e Orientação nos Centros Municipais de Educação Infantil.

Considerando essas características dos contextos mais gerais, bem como da *Rede* e da SEMED, **com o presente material, objetiva-se contribuir para que os professores sejam instrumentalizados teórica e metodologicamente como agentes mediadores para o bom ensino, aquele que movimenta o desenvolvimento** (VIGOTSKII, 1998). Tal ensino demanda que se reconheçam as especificidades do alunado nos diferentes desdobramentos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental - Anos Iniciais e Educação de Jovens e Adultos - Fase I (EJA), bem como as especificidades dos desenvolvimentos dos alunos com deficiências e/ou necessidades educacionais especiais (NEE). Contudo, os professores não devem perder de

vista o que eles têm em comum com os demais, tampouco podem ignorar as finalidades da educação básica para que realizem adaptações necessárias para a efetividade de suas atuações. O material põe no horizonte o desenvolvimento necessário e possível daqueles alunos que requerem adequação curricular, planejamento de estratégias pedagógicas e recursos de acessibilidade (descritas nos diferentes capítulos).

Pelo estudado e já aplicado na *Rede* desde 2008, e diante da constatação do quanto a escolarização contribui significativamente para que os alunos sejam transformados por ela, mantém-se a defesa de um bom ensino para pessoas com e sem deficiências. Tal ensino deve apresentar o que a humanidade já criou, de modo que, ao se apropriar desse acervo contemplado pelo Currículo, em seus diferentes conteúdos dos componentes curriculares, os alunos alcancem um nível de desenvolvimento mais complexo, que não se pauta em uma conduta meramente instintiva/reativa aos estímulos imediatos que se lhes apresentam. Pelo contrário, a educação escolar pleiteada é aquela que instrumentaliza os alunos para que travem relações com o mundo cada vez mais mediatizadas pelo pensamento, pela intencionalidade e pela consciência. Realiza-se, pois, a defesa de uma educação para a formação da humanidade em cada um, o que ultrapassa a prática de se realizar meros treinamentos e condicionamentos de condutas e habilidades sociais e cognitivas nos alunos com deficiências e NEE. Considera-se que o alcance dessa defesa se viabiliza somente por meio de um currículo consistente, de modo a superar uma situação que pode ser reconhecida no âmbito dessa modalidade: a produção social do fracasso escolar, como comprovou Rossato (2010).

De modo resumido, a educação pretendida busca a formação cultural integral dos alunos, levando-os a dominarem conteúdos, processos psíquicos e de intervenção no mundo que já foram conquistados pela humanidade. A apropriação pessoal dessas conquistas permite que sejam mais autônomos, pois podem transpassar o imediatismo das circunstâncias, a apreensão apenas sensorial e aparente do real, ou seja, podem considerar as múltiplas causalidades dos fenômenos, e compreender as leis que os regem e as relações que estes têm entre si. Por esse modo, podem ser formados para não apenas reagir às circunstâncias, mas também compreendê-las e atuar sobre elas.

Levando-se em consideração os aspectos apresentados, o que se espera que seja conquistado com a intervenção educacional junto aos alunos egressos atendidos por essa modalidade é o mesmo que se espera para os que concluem a Educação Infantil e o Ensino Fundamental – Anos Iniciais.

## EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO ESCOLAR: PANORAMA DAS POLÍTICAS

Com relação ao atual panorama das políticas públicas, destaca-se que os aspectos contidos na *Política Nacional de Educação Especial* (BRASIL, 1994<sup>4</sup>) e na Lei nº 9.394/1996

<sup>4</sup> Algumas/alguns leis, decretos, resoluções, portarias, deliberações, instruções, poderão ter paginações indicadas, conforme estiverem disponibilizadas nos originais empregados, ou serão indicados os referentes artigos, parágrafos e/ou incisos.

que estabelece *Diretrizes e Bases da Educação Nacional* - LDBEN (BRASIL, 1996) foram os grandes marcos do *Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel* de 2008. Em 2019, pode-se dizer que esses mesmos documentos permanecem como centrais, contudo, consideram-se também: a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008), o *Plano Nacional de Educação* (BRASIL, 2014), a *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência* (BRASIL, 2015), o *Plano Municipal de Educação* (CASCAVEL, 2015), a *Deliberação nº 01/2018 do Conselho Municipal de Educação – CME* (CASCAVEL, 2018a), a *Portaria nº 035/2018* (CASCAVEL, 2018b) e as *Diretrizes Pedagógicas Curriculares* contidas na *Base Nacional Comum Curricular - BNCC* (BRASIL, 2018).

Para se compor minimamente uma trajetória de documentos legais e facultativos que têm impactado a oferta educacional em Cascavel, inicia-se com o contido na *Constituição Brasileira* (BRASIL, 1988). Nela já se anuncia que a pessoa com deficiência deve ter um atendimento educacional especializado, no **Artigo 208**, como dever do Estado a garantia de:

- I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) (Vide Emenda Constitucional nº 59, de 2009)
- II - progressiva universalização do ensino médio gratuito; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)
- III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
- IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)
- V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
- VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando. (BRASIL, 1988, p.72).

Com base na *Constituição*, a LDBEN nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) apresentou aspectos fundamentais para orientar o trabalho educacional nos sistemas de ensino. A seguir, alguns desses aspectos, com suas respectivas alterações, caso ocorram.

Do público-alvo, tem-se as seguintes alterações:

LDBEN - TEXTO ORIGINAL DE 1996	LDBEN COM NOVAS REDAÇÕES
<p>Capítulo V</p> <p>Art. 58. Constava inicialmente (1996): Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de Educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.</p>	<p>Capítulo V</p> <p>Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).</p>

**Fonte:** Quadro elaborado pelo Grupo de Trabalho (2019).

Como se pode notar, os denominados *portadores de necessidades especiais* passaram

a não figurar mais como público-alvo da Educação Especial. Isso acarretou uma mudança no volume de serviços que deveriam ser disponibilizados por essa modalidade de ensino e levou os sistemas educacionais a buscarem alternativas pedagógicas para as necessidades especiais - grande parte ocupada pelos chamados “distúrbios de aprendizagem”.

Na LDBEN, prevê que sejam ofertados/garantidos:

LDBEN - TEXTO ORIGINAL DE 1996	LDBEN COM NOVAS REDAÇÕES
Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:	Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).
<p>I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;</p> <p>II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;</p> <p>III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;</p> <p>IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;</p> <p>V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.</p>	
	Art. 59-A. O poder público deverá instituir cadastro nacional de alunos com altas habilidades ou superdotação matriculados na educação básica e na educação superior, a fim de fomentar a execução de políticas públicas destinadas ao desenvolvimento pleno das potencialidades desse aluno. (Incluído pela Lei nº 13.234, de 2015).



<p>Parágrafo único. O poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino independentemente do apoio das instituições previstas neste artigo.</p>	<p>Parágrafo único. O poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo.</p> <p>(Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).</p>
---	---

**Fonte:** Quadro elaborado pelo Grupo de Trabalho (2019).

Acompanhando o que a LDBEN nº 9.394/1996, no Art. 59-A (incluído pela Lei nº 13.234, de 2015) que atribui ao poder público a constituição de cadastros de alunos com altas habilidades, com a finalidade de “[...] fomentar a execução de políticas públicas destinadas ao desenvolvimento pleno das potencialidades desse alunado”, reflete-se sobre o compromisso que os sistemas de ensino precisam assumir com a oferta dos serviços e com a formação continuada dos professores para atuarem nesse propósito – junto a todos os alunos. Por outro lado, também, recai sobre as instituições de Ensino Superior (IES) a necessidade de estarem alinhadas para que a formação inicial dos quadros para o magistério contemple o “desenvolvimento pleno” do alunado dessa modalidade.

As alterações sofridas com a Lei nº 13.632/2018 (BRASIL, 2018) indicam que esse atendimento em tela tem início na Educação Infantil e se estende ao longo da vida do aluno, isso é, não é finalizado na Educação Básica.

É importante destacar que o conteúdo da LDBEN sobre a Educação Especial foi alvo do Decreto nº 3.298/1999 (BRASIL, 1999), que, ainda sob a *Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência*, define:

Art. 24. Os órgãos e as entidades da Administração Pública Federal direta e indireta responsáveis pela educação dispensarão tratamento prioritário e adequado aos assuntos objeto deste Decreto, viabilizando, sem prejuízo de outras, as seguintes medidas:

I - a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoa *portadora* de deficiência capazes de se integrar na rede regular de ensino;

II - a inclusão, no sistema educacional, da educação especial como modalidade de educação escolar que permeia transversalmente todos os níveis e as modalidades de ensino;

III - a inserção, no sistema educacional, das escolas ou instituições especializadas públicas e privadas;

IV - a oferta, obrigatória e gratuita, da educação especial em estabelecimentos públicos de ensino;

V - o oferecimento obrigatório dos serviços de educação especial ao educando portador de deficiência em unidades hospitalares e congêneres nas quais esteja internado por prazo igual ou superior a um ano; e

VI - o acesso de aluno portador de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, transporte, merenda escolar e bolsas de estudo.

§ 1º Entende-se por educação especial, para os efeitos deste Decreto, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino



*para educando com necessidades educacionais especiais, entre eles o portador de deficiência.*

§ 2º A educação especial caracteriza-se por constituir processo flexível, dinâmico e individualizado, oferecido principalmente nos níveis de ensino considerados obrigatórios.

§ 3º A educação especial do aluno com deficiência deverá iniciar-se na educação infantil, a partir de zero ano.

§ 4º A educação especial contará com equipe multiprofissional, com a adequada especialização, e adotará orientações pedagógicas individualizadas. (BRASIL, 1999, p.7, grifos nossos).

Nota-se que, além do emprego de terminologias superadas posteriormente (como *pessoa portadora de deficiência*), a Educação Especial assume caráter complementar.

Ainda na recuperação de documentos norteadores para a presente proposição curricular para a *Rede*, destacam-se as *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*, Resolução nº 2/2001, que, em seu Artigo 2º, determina: “Os sistemas de ensino *devem matricular todos os alunos*, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com *necessidades educacionais especiais*, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (BRASIL, 2001, p.1, grifos nossos). Consta ainda no documento que

Art. 3º Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica. (BRASIL, 2001, p.1).

Pela *Resolução* (BRASIL, 2001), “os sistemas de ensino devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela Educação Especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e dêem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva”. Com ela fica explícito que a Educação Especial, sendo uma modalidade de ensino, deve atentar para “[...] as situações singulares, os perfis dos estudantes, as características biopsicossociais dos alunos e suas faixas etárias [...]”, pautando-se em “[...] princípios éticos, políticos e estéticos [...]” (BRASIL, 2001, p. 1). Deve, ainda, assegurar, conforme o artigo 4º em seus incisos,

I - a dignidade humana e a observância do direito de cada aluno de realizar seus projetos de estudo, de trabalho e de inserção na vida social;

II - a busca da identidade própria de cada educando, o reconhecimento e a valorização das suas diferenças e potencialidades, bem como de suas necessidades educacionais especiais no processo de ensino e aprendizagem, como base para a constituição e ampliação de valores, atitudes, conhecimentos, habilidades e competências;

III - o desenvolvimento para o exercício da cidadania, da capacidade de participação social, política e econômica e sua ampliação, mediante o cumprimento de seus deveres e o usufruto de seus direitos. (BRASIL, 2001, p. 1).

Ainda de acordo com o Artigo 5º os alunos a serem atendidos são os que apresentarem NEE durante o processo educacional, ou seja, aqueles que apresentam:

- I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;
- II - dificuldades de comunicação e sinalização diferenciada dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;
- III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes. (BRASIL, 2001, p. 2).

A *Resolução* aponta que o atendimento educacional a esses alunos deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica. Prevê também: que as escolas da rede regular de ensino contem com professores das classes comuns e da Educação Especial, capacitados e especializados; que a distribuição dos alunos com NEE se dê pelas várias classes, em acordo com o ano escolar a ser cursado, sob o princípio de educar para a diversidade; que se façam flexibilizações e adaptações curriculares e que sejam adequadas metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação em acordo com o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola; que se apresentem serviços de apoio pedagógico especializado nas classes comuns com atuação colaborativa de professor especializado em Educação Especial; que se disponibilizem outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação. Às escolas compete oferecer:

- VI – condições para reflexão e elaboração teórica da educação inclusiva, com protagonismo dos professores, articulando experiência e conhecimento com as necessidades/possibilidades surgidas na relação pedagógica, inclusive por meio de colaboração com instituições de ensino superior e de pesquisa;
- VII – sustentabilidade do processo inclusivo, mediante aprendizagem cooperativa em sala de aula, trabalho de equipe na escola e constituição de redes de apoio, com a participação da família no processo educativo, bem como de outros agentes e recursos da comunidade;
- VIII – temporalidade flexível do ano letivo, para atender às *necessidades educacionais especiais* de alunos com deficiência mental ou com graves deficiências múltiplas, de forma que possam concluir em tempo maior o currículo previsto para a série/etapa escolar, principalmente nos anos finais do ensino fundamental, conforme estabelecido por normas dos sistemas de ensino, procurando-se evitar grande defasagem idade/série. (BRASIL, 2001, p. 2-3).

Posteriormente, em 2008, foi elaborada a *Política Nacional na Perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008), que trata da Educação Especial como modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realizando o atendimento educacional especializado, disponibilizando os recursos e serviços e orientando quanto à sua utilização nos processos de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. Consta na *Política* (BRASIL, 2008) que o seu objetivo é:

[...] o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais, garantindo:

- Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
- Atendimento educacional especializado;
- Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
- Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
- Participação da família e da comunidade;
- Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e
- Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008, p.10).

A *Política Nacional na Perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008), aponta que o

[...] desenvolvimento de estudos no campo da educação e dos direitos humanos vêm modificando os conceitos, a legislação, as práticas educacionais e de gestão, indicando a necessidade de se promover uma reestruturação das escolas de ensino regular e da educação especial. (BRASIL, 2008, p. 10).

Vale citar que

[...] mesmo com uma perspectiva conceitual que aponte para a organização de sistemas educacionais inclusivos, que garanta o acesso de todos os estudantes e os apoios necessários para sua participação e aprendizagem, as políticas implementadas pelos sistemas de ensino não alcançaram esse objetivo. (BRASIL, 2008, p. 11).

Assim, sob a

[...] perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às *necessidades educacionais especiais* desses alunos.

A educação especial direciona suas ações para o atendimento às especificidades desses estudantes no processo educacional e, no âmbito de uma atuação mais ampla na escola, orienta a organização de redes de apoio, a formação continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas. (BRASIL, 2008, p. 11).

Outro ponto relevante que consta na *Política Nacional na Perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008) é o destaque ao emprego de definições e o uso de classificações devidamente contextualizados, “[...] não se esgotando na mera especificação ou categorização atribuída a um quadro de deficiência, transtorno, distúrbio, síndrome ou aptidão” (BRASIL, 2008, p.11). Postula-se nesse documento que há um dinamismo: “as pessoas se modificam

continuamente, transformando o contexto no qual se inserem”, e isso demanda “uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, reforçando a importância dos ambientes heterogêneos para a promoção da aprendizagem de todos os estudantes”. (BRASIL, 2008, p. 11).

Nesse sentido,

[...] **considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos** de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os estudantes com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo estudantes com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Estudantes com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. (BRASIL, 2008, p. 11, grifos nossos).

No que se refere ao atendimento educacional especializado apontado na Constituição do Brasil (1988), ele foi alvo de atenção na *Política Nacional na Perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008), que o caracterizou desta forma:

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos estudantes com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.

Dentre as atividades de atendimento educacional especializado são disponibilizados programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização e tecnologia assistiva. Ao longo de todo o processo de escolarização esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum. O atendimento educacional especializado é acompanhado por meio de instrumentos que possibilitem monitoramento e avaliação da oferta realizada nas escolas da rede pública e nos centros de atendimento educacional especializados públicos ou conveniados. (BRASIL, 2008, p. 11 - 12).

Com isso, passou-se a empregar correntemente o termo AEE, referindo-se ao Atendimento Educacional Especializado. Todavia, essa proposição só pode ser constituída quando inserida em um contexto propício para isso.

Vale recuperar que, nessa direção, anteriormente, em 2006, a ONU lançou a *Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*, protocolo facultativo que, no Brasil, se apresentou como Decreto nº 6.949/2009. Nele consta:

[...] deficiência é um conceito em evolução e que a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e

ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas. (BRASIL, 2009, p. 1).

A respeito da Educação, o Decreto nº 6.949/2009 expõe no Artigo 24:

1. Os Estados Partes [da ONU] reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida, com os seguintes objetivos:

a) O pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e auto-estima, além do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana;

b) O máximo desenvolvimento possível da personalidade e dos talentos e da criatividade das pessoas com deficiência, assim como de suas habilidades físicas e intelectuais;

c) A participação efetiva das pessoas com deficiência em uma sociedade livre.

2. Para a realização desse direito, os Estados Partes assegurarão que:

a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino primário gratuito e compulsório ou do ensino secundário, sob alegação de deficiência;

b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino primário inclusivo, de qualidade e gratuito, e ao ensino secundário, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem;

c) Adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas;

d) As pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;

e) Medidas de apoio individualizadas e efetivas sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena.

3. Os Estados Partes assegurarão às pessoas com deficiência a possibilidade de adquirir as competências práticas e sociais necessárias de modo a facilitar às pessoas com deficiência sua plena e igual participação no sistema de ensino e na vida em comunidade. Para tanto, os Estados Partes tomarão medidas apropriadas, incluindo:

a) Facilitação do aprendizado do braille, escrita alternativa, modos, meios e formatos de comunicação aumentativa e alternativa, e habilidades de orientação e mobilidade, além de facilitação do apoio e aconselhamento de pares;

b) Facilitação do aprendizado da língua de sinais e promoção da identidade linguística da comunidade surda;

c) Garantia de que a educação de pessoas, em particular crianças cegas, surdocegas e surdas, seja ministrada nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais adequados ao indivíduo e em ambientes que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social.

4. A fim de contribuir para o exercício desse direito, os Estados Partes tomarão medidas apropriadas para empregar professores, inclusive professores com deficiência, habilitados para o ensino da língua de sinais e/ou do braille, e para capacitar profissionais e equipes atuantes em todos os níveis de ensino. Essa capacitação incorporará a conscientização da deficiência e a utilização

de modos, meios e formatos apropriados de comunicação aumentativa e alternativa, e técnicas e materiais pedagógicos, como apoios para pessoas com deficiência.

5. Os Estados Partes assegurarão que as pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino superior em geral, treinamento profissional de acordo com sua vocação, educação para adultos e formação continuada, sem discriminação e em igualdade de condições. Para tanto, os Estados Partes assegurarão a provisão de adaptações razoáveis para pessoas com deficiência. (BRASIL, 2009, p. 11).

Esses e outros aspectos apontados pela ONU passaram a influenciar/subsidiar os sistemas educacionais no Brasil e em vários países do mundo, como apontado com a *Política Nacional na Perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008), mesmo antes de sua contemplação no citado Decreto.

Em 2009, foi publicada a Resolução nº 04/2009, que instituiu as *Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica*, modalidade Educação Especial. A Resolução expõe em seus artigos 3º e 4º:

Art. 3º A Educação Especial se realiza em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, tendo o AEE como parte integrante do processo educacional.

Art. 4º Para fins destas Diretrizes, considera-se público-alvo do AEE:

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade. (BRASIL, 2009, p.1).

Referente à Educação Especial e à descrição do AEE, o Decreto nº 7.611/2011, nos artigos 1º, 2º e 3º, estabelece o dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da Educação Especial e as diretrizes para esse atendimento.

Em 2014, foi aprovado o *Plano Nacional de Educação* (PNE) com vigência de 10 anos, dispondo diretrizes, metas e estratégias para a Educação. Em sua meta 4, dispõe:

[...] universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17(dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia, de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (BRASIL, 2014).

A Lei nº 13.146/2015, por sua vez, institui a *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência* (LBI), na qual consta, em seu Artigo 1º, que é destinada a “assegurar e promover,

em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando a inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015, p.1).

No Artigo 2º,

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2015, p.1).

Sobre o direito à educação para essas pessoas, a referida lei, em seu Artigo 27, assegura o Sistema Educacional Inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesse e necessidades de aprendizagem.

No âmbito do município de Cascavel, em 2015, foi aprovado o *Plano Municipal de Educação*, Lei nº 6.496/2015, com vigência de dez anos, e, em sua Meta 4, no Artigo 4º estabelece a universalização, para os alunos da *Rede* com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à Educação Básica e ao AEE, com a garantia de sistema educacional inclusivo, salas de recursos multifuncionais, escolas e serviços especializados públicos e privados.

Em 2018, o *Conselho Municipal de Educação de Cascavel (CME)* aprovou a *Deliberação nº 01/2018, que institui Normas Complementares para a Modalidade da Educação Especial e da Organização do Atendimento Educacional Especializado (AEE), para alunos matriculados na Educação Infantil, no Ensino Fundamental - Anos Iniciais e na Educação de Jovens e Adultos - Fase I, do Sistema Municipal de Ensino de Cascavel (SME/Cascavel)*. Pela *Deliberação nº 01/2018 (CASCAVEL, 2018a)*, reconhece que a Educação Especial é uma modalidade, sendo dever constitucional do estado e da família garantir, por meio da oferta do AEE, os serviços de apoio especializado, recursos de acessibilidade e estratégias, com vistas a eliminar barreiras que possam obstruir o processo de escolarização e plena participação dos alunos com Deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA), Altas Habilidades ou Superdotação. No mesmo ano também foi publicado a *Portaria nº 035/2018* que estabelece critérios para solicitação e disponibilização de Professor de Apoio Pedagógico (PAP) nas escolas da *Rede*.

Com esses documentos e dados expostos, que dão as diretrizes para o trabalho educativo, espera-se que o conteúdo que se apresenta estimule a um trabalho educativo consistente, criativo, rico e comprometido com a humanização daqueles que historicamente não são tidos como bons candidatos à apropriação da riqueza humana, objetivada de diferentes modos e em diferentes elaborações.

O que esses documentos e, sobretudo este Volume III, preconizam deve ser alvo de atenção na *Rede*. Todavia, considerando-se que a proposta de educação inclusiva encontra suas estreitas filiações ao modo pelo qual está constituída a sociedade – sob o capitalismo em sua atual conjuntura, e defendendo a importância da análise e do pensamento crítico no âmbito da Educação Especial, faz-se necessário refletir sobre o seu contexto de surgimento, bem como a respeito das bases que a sustentam. Considera-se que, ao estudar a educação

em seus diferentes desdobramentos e relações, aumentam-se as possibilidades de entender o homem que educa e que é educado, apresentando ou não deficiências, e a educação que necessita.

Diante de tal contexto educacional, é necessário que professores envolvidos com o ensino especial ou com a educação inclusiva tenham uma melhor compreensão da proposta da educação escolar a ser ofertada às pessoas com deficiência e NEE e das contribuições dos aportes teóricos.

## **FUNDAMENTOS TEÓRICOS: DO CONTEXTO ÀS PROPOSIÇÕES - DA EDUCAÇÃO ESCOLAR E DA NECESSIDADE DO BOM ENSINO PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA**

Com o resgate dos principais documentos norteadores e das políticas da educação que reconhecem a educabilidade da pessoa com deficiência e com NEE, nesta seção são apresentados os marcos teóricos para subsidiar o trabalho escolar no município de Cascavel – Paraná (PR).

Salienta-se, antes de tudo, que a educação diz respeito a um processo sócio-histórico por meio do qual os homens levam adiante as conquistas já realizadas. Passam às novas gerações parte do que já elaboraram, decorrente de suas lutas pela vida, dominando a natureza, criando recursos e estratégias para descobrirem suas leis de funcionamento e para intervir sobre elas. Essas criações lhes permitem um dado modo de vida, conforme diferentes espaços temporais, geográficos e socioculturais. Para garantia da própria vida, precisam disponibilizar às novas gerações essas conquistas.

As novas gerações, na cotidianidade da vida, se apropriam do acervo já elaborado: usos, costumes, ferramentas/instrumentos, e, sobretudo a linguagem. Essa apropriação é iniciada desde a tenra infância, por estarem envoltos na cultura. Elas se humanizam, ao tomarem para si o que é compartilhado pelo grupo/sociedade e que os tornam seres do gênero humano e os levam ao desenvolvimento de suas singularidades.

É possível dizer, com base no que escrevem autores da Psicologia ou Teoria Histórico-Cultural (THC), que a educação como um processo formativo está em relação direta a uma dada época e cultura, e torna-se tanto mais complexa quanto mais próxima aos dias atuais, revelando-se sob diferenciadas formas e meios, como a educação escolar.

O processo educacional torna possível aos homens reproduzirem-se como tais, sendo, ao mesmo tempo, produtores e produto de um modo específico de organização social, situados em um dado momento histórico. Assim, com base no que expõe Leontiev (1978), quando se quer conhecer os homens de uma sociedade, pode-se estudar a educação que eles realizam/realizaram para se obter inúmeros elementos de análise. Assim, ao se querer compreender os homens contemporâneos do século XXI, pode-se estudar a educação que eles realizam.

Em seu modo formalmente institucionalizado, a educação escolar brasileira



organiza-se em dois níveis: Educação Básica e Educação Superior. A Educação Básica conta com três etapas: a) Educação Infantil (com as fases creche e pré-escola), b) Ensino Fundamental (com Séries Iniciais e Séries Finais) e Ensino Médio. A Educação Superior é composta por cursos sequenciais, de graduação e de pós-graduação *lato sensu* (especialização) e *stricto sensu* (mestrado e doutorado). Transversalizando esses níveis, têm-se as modalidades: Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo e Educação Especial. A educação formal pode assumir a forma presencial e à distância (Educação a Distância – EAD).

A educação escolar formal assumiu uma grande complexidade e é um grande desafio para que se efetive, de fato, para todos e com a qualidade necessária, como se defende desde a Conferência de Jomtien/Tailândia, em 1990, publicado na Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990).

Considerando outros documentos internacionais, como a *Declaração de Salamanca* (UNESCO, 1994), e nacionais, como a LDBEN nº 9.394/1996, que subsidiou a organização dos sistemas de ensino, pode ficar a ideia de que os anos de 1990 foram os mais emblemáticos para o reconhecimento da educabilidade de todos e do direito que têm à escolarização.

No entanto, é importante marcar que essa defesa já havia sido realizada por L. S. Vygotski (1886-1934) entre as décadas de 1920 e 1930. Infelizmente, a sua densa teorização a respeito só pôde ser conhecida no Brasil em fins do século XX. De lá para cá, vem crescendo o volume de estudos teóricos, aplicados e dedicados a desvendá-la e a identificar suas contribuições após decorrido um século de suas elaborações. Mesmo considerando a distância temporal e cultural dos contextos de sua emergência e o atual, nota-se a vitalidade das principais teses vigotskianas explicativas de como as pessoas com e sem deficiências aprendem e se desenvolvem para inspirar e subsidiar o trabalho educativo nas instituições de ensino, em seus diferentes níveis, fases, cursos e modalidades.

Também se reconhece que, embora a luta empenhada pelos próprios sujeitos com deficiência pelo reconhecimento dos seus direitos tenha exercido grande influência na elaboração e implantação das políticas nos variados segmentos da sociedade, é necessário reconhecer que o ideário da proposta de educação inclusiva tem suas bases alicerçadas também no campo econômico.

É possível dizer que a proposta de educação inclusiva, que se apresentou para muitos como um novo paradigma, está vinculada a uma meta de oferta da Educação Básica, com acessibilidade no ingresso e na permanência em um ambiente educacional adequado às necessidades, e com ensino de qualidade, que deveria ser garantida a todos os sujeitos, indistintamente. Pode-se afirmar que a emergência da proposta da educação inclusiva e a defesa de sua implantação nos sistemas educacionais atrela-se ao contexto da nova ordem mundial,

que representa um amplo movimento em enfrentamento à fase de reorganização mundial do sistema capitalista, que se tornou mais evidente a partir da década de 1970<sup>5</sup>.

O atendimento educacional ao público-alvo da Educação Especial não passa ao largo dessas reorganizações do mundo produtivo, como já se apontou com as publicações da ONU (UN, 2018a) e da CEPAL (2019), seja pelo grande contingente de pessoas que o compõe, seja pelo reconhecimento do direito inegável à dignidade das mesmas. Nesse sentido, em muito importa a essa modalidade de ensino quanto a luta pela elevação da acumulação privada, como é própria ao sistema capitalista, acaba encontrando estratégias que também geram ou reforçam a exclusão não só de pessoas com deficiências, com TEA e outros transtornos e Altas Habilidades/Superdotação.

As estratégias para isso se materializam nas mais diversas instâncias sociais, como na modificação e na reordenação das bases dos modelos de gestão da produção e do trabalho. Zanardini (2004) argumenta que

Este processo de rearticulação do capital impõe mudanças para além da esfera econômica, pois exige a criação de mecanismos e estratégias que dêem sustentação para a regulação da economia. A criação destes mecanismos atinge, sobretudo a relação do Estado com as áreas sociais, em especial, no que diz respeito aos países periféricos, produzindo alterações na administração e na organização destes setores. (ZANARDINI, 2004, p. 77).

Nessa direção, conforme o contido no Currículo de Cascavel, “[...] cita-se a interferência promovida pelas agências internacionais, que de certa forma encontram-se articuladas ao capital e representam assim os seus interesses” (CASCAVEL, 2008b, p. 63). Conforme essa publicação, “[...] as agências internacionais são representadas pela *Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura* (UNESCO) e o *Banco Mundial* (BM)” (CASCAVEL, 2008b, p. 63), contudo, elas mesmas apontam para o nível de exclusão social e educacional vigentes em 2018, como se indicou inicialmente.

A exclusão social implica a não acessibilidade aos bens materiais e não materiais que são indispensáveis à manutenção da vida, e é considerada como um dos maiores entraves às possibilidades de os países em desenvolvimento competirem economicamente no mercado global (CASCAVEL, 2008b). Sob essa conjuntura, tornar a educação básica com qualidade acessível a todos é condição fundamental para a reversão das desigualdades socioeconômicas presentes nesses países. A Educação Especial, na perspectiva da inclusão, se depara com essa demanda e precisa empenhar-se na formação de indivíduos preparados para a atuação em um mundo cada vez mais competitivo e globalizado.

Se na década de 1990 havia essa demanda nítida de instrumentalizar minimamente todos os indivíduos, conforme a *Conferência de Jomtien* (UNESCO, 1990) no início da terceira década do século XXI, conta-se com a concepção de que “[...] a educação a que se tem direito

---

<sup>5</sup> De acordo com Silva (2003), a crise do sistema capitalista é em parte explicada pelo “[...] esgotamento dos mercados internos de alguns países centrais, na queda de produtividade e lucratividade, e na desvalorização do dólar” (p. 53). Com relação à crise do Capitalismo, consultar as obras “Crise capitalista e educação brasileira” (LOMBARDI, 2016) e “Educação Pública, Formação Profissional e Crise do Capitalismo Contemporâneo” (SANTOS; JIMENEZ; VIANA; RABELO, 2013).

deve mover os valores universais”, e entre estes estariam, “[...] a igualdade entre as pessoas, o respeito à diversidade, à tolerância e a não-discriminação” (UNESCO, 2004, p. 9) e com a análise dos resultados dessa acessibilidade à matrícula.

Do mesmo modo, há que se considerar a *Declaração de Salamanca* (UNESCO, 1994), visto que nela também se prevê como meta o favorecimento de condições igualitárias de acesso à educação a todos os indivíduos, tendo como base o disposto no Artigo 11: “o planejamento educativo elaborado pelos governos deverá concentrar-se na educação para todas as pessoas em todas as regiões do país e em todas as condições econômicas, através de escolas públicas e privadas”.

Em fins do século XX e décadas iniciais do XXI, foi aumentando a abordagem a respeito dos direitos conquistados por essa parcela da população, impondo que se reconheça a diversidade não como pontos fora da curva do desenvolvimento previsto, mas como pertinente à vida humana, circunscrita na defesa incondicional da educação, independentemente das diferenças culturais, sociais ou econômicas, torna-se um dos imperativos a serem cumpridos pelos países.

As proposições foram orientadas de um modelo instituído, calcado no que se denomina *homogeneização*, para um modelo societário e educacional que contempla as variadas necessidades e demandas educativas. Na *Declaração de Salamanca*, a diversidade é abordada na perspectiva das NEE<sup>6</sup>, com ênfase nas atitudes não discriminatórias, não segregativas e no atendimento educacional na escola regular. Pelo presente Currículo não se busca somente a acessibilidade à matrícula e à permanência na escola, mas à apropriação do conhecimento.

É importante ressaltar que os pressupostos presentes nas recomendações internacionais carecem de uma análise que reconheça que a diferença entre pessoas com e sem deficiências ou NEE depende das relações sociais próprias às sociedades constituídas por classes antagônicas. Além disso, tendem a delegar à educação escolar as possibilidades de superação da exclusão social, convocando a instituição de ensino a contribuir para a vida adulta produtiva, ao marcarem a necessidade de promoção de habilidades que respondam às demandas sociais e de comunicação.

Com o exposto, intenciona-se esclarecer que conteúdos veiculados a partir das propostas curriculares e dos modos de organização da instituição de ensino e do trabalho educativo estão em relação direta com o nível de desenvolvimento alcançado e com a organização societária de dado espaço geográfico e temporal.

Diante disso, e com os subsídios da THC e da PHC, entende-se que a instituição de ensino deva ser, pela lei e de fato, para todos. Embora se reconheça que ela não possa responder pela exclusão advinda de uma sociedade de classes antagônicas, pode promover mudanças significativas e revolucionar as pessoas que por ela passam, que por ela são atendidas.

Para que a escola promova metamorfoses em seus alunos (VYGOTSKY; LURIA, 1996), é preciso que haja ensino e aprendizagem da ciência e daqueles conteúdos clássicos à cada

<sup>6</sup> “[...] o termo necessidades educacionais especiais refere-se a todas as crianças ou jovens cujas necessidades decorrem de sua capacidade ou dificuldades de aprendizagem.” (UNESCO, 1994, p. 17-18), o que foi contemplado pela já citada Resolução CNE/CEB nº. 2/2001 (BRASIL, 2001).

componente curricular, possibilitando-lhes apropriarem-se das conquistas humanas que neles estão objetivados. Os conteúdos apropriados tornam-se seus e levam ao desenvolvimento de suas próprias consciências. Esse processo educacional deflagrado pela escola não se trata, pois, de mera aquisição de competências que podem encaminhar para alienação e colocar a escola a serviço do mercado, mas de formação humana.

O ensino para todos os alunos (com e sem deficiências, TEA e altas habilidades/superdotação) no espaço da escola comum é defendido neste Currículo mediante a possibilidade de transformação dos sujeitos, que, na trajetória de seus desenvolvimentos, partem de uma relação com o mundo a partir do plano instintivo ao domínio de instrumentos psicológicos, cada vez mais sofisticados por meio da apropriação dos conhecimentos, entendidos aqui como conteúdos escolares<sup>7</sup>. As transformações que a escola promove ultrapassam o determinismo biológico, visto que elas são produzidas nas/pelas relações humanas/sociais, e no caso, liderada pelo agente mediador: o professor.

A esse respeito, conforme explicam Vygotsky e Luria (1996, p.228),

A cultura e o meio ambiente refazem uma pessoa não apenas por lhe oferecer determinado conhecimento, mas pela transformação da própria estrutura dos seus processos psicológicos, pelo desenvolvimento nela de determinadas técnicas para usar suas próprias capacidades.

Assim, defende-se que na instituição escolar os conhecimentos sistematizados, científicos, filosóficos, artísticos-culturais devem ser a centralidade da intervenção docente. Quando eles são ensinados e apropriados, passam a determinar o curso e o nível do desenvolvimento intelectual dos alunos, ampliando, dessa forma, as suas possibilidades de compreensão e intervenção na realidade.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 29 ago. 2019.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial**: livro 1/MEC/SEESP. Brasília: a Secretaria, 1994. Disponível em: [https://midia.atp.usp.br/plc/plc0604/impressos/plc0604\\_aula04\\_AVA\\_Politica\\_1994.pdf](https://midia.atp.usp.br/plc/plc0604/impressos/plc0604_aula04_AVA_Politica_1994.pdf). Acesso em: 29 ago. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 29 ago. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 3.298 de 20 de dezembro de 1999**. Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm). Acesso em: 29 ago. 2019.

<sup>7</sup> Essa defesa é muito enfática nas obras de teóricos soviéticos como L. S. Vigotski (1896-1934); A. R. Luria (1902-1977) e A. N. Leontiev (1903-1979).

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2 de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2019.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, MEC, 2008. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192). Acesso em: 29 ago. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 6.949 de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm). Acesso em: 07 maio 2019.

BRASIL. **Resolução nº 04 de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em: 07 maio 2019.

BRASIL. **Decreto nº 7611 de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm). Acesso em: 07 maio 2019.

BRASIL. Lei nº 12.796 de 04 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm). Acesso em: 08 dez. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras Providências. 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 07 maio 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: [http://www.punf.uff.br/inclusao/images/leis/lei\\_13146.pdf](http://www.punf.uff.br/inclusao/images/leis/lei_13146.pdf). Acesso em 07 maio 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.234 de 29 de dezembro de 2015**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Dispõe sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13234.htm#art2](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13234.htm#art2). Acesso em: 29 ago. 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 07 maio 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.632 de 06 março de 2018**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2018/lei/L13632.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/L13632.htm). Acesso em: 07 maio 2019.

CASCABEL. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel**: volume I: Educação Infantil. Cascavel, PR: Ed. Progressiva, 2008a.

CASCABEL. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel**: volume II: Ensino Fundamental- anos iniciais. Cascavel, PR: Ed. Progressiva, 2008b.

CASCABEL. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel**: volume III: Educação de Jovens e Adultos. Cascavel, PR: Ed. Progressiva, 2008c.

CASCABEL. Lei nº 6.496 de 24 de junho de 2015. **Plano Municipal de Educação**. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a1/plano-municipal-de-educacao-cascavel-pr>. Acesso em: 29 ago. 2019.

---

CASCADEL. **Deliberação nº 01 de 22 de maio de 2018a** - Normas Complementares para a Modalidade da Educação Especial e da Organização do Atendimento Educacional Especializado - AEE, para alunos matriculados na Educação Infantil, no Ensino Fundamental - Anos Iniciais e na Educação de Jovens e Adultos - Fase I, do Sistema Municipal de Ensino de Cascavel - SME/Cascavel. Disponível em: <https://cascavel.atende.net/atende.php?rot=1&aca=119&ajax=t&processo=viewFile&ajaxPrevent=1551012327106&file=9E2688668D4064B4EAE4410C0F493EA74D61CF5B&sistema=WPO&classe=UploadMidia>. Acesso em: 04 nov. 2019.

---

CASCADEL. **Portaria nº 035 de 06 de março de 2018b**. Estabelece critérios para a solicitação e disponibilização de Professor de Apoio Pedagógico - PAP nas Escolas da Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel conforme específica. Disponível em: <https://cascavel.atende.net/atende.php?rot=1&aca=119&ajax=t&processo=viewFile&ajaxPrevent=1540304929784&file=FEFF7C77DC4DDDFC97A-C83B432BCFDDDBDF79ACE9&sistema=WPO&classe=UploadMidia>. Acesso em: 04 nov. 2019.

CASCADEL. **Divisão de Documentação Escolar e Estatísticas** - Estatísticas - 2019. SEMED. Disponível em: <https://cascavel.atende.net/?pg=subportal&chave=26#!/tipo/pagina/valor/1646>. Acesso em: 12 dez 2019.

---

CEPAL. **Panorama Social da América Latina**. 2019. Disponível em: <https://www.cepal.org/pt-br/publicaciones/44412-panorama-social-america-latina-2018-documento-informativo/>. Acesso em: 07 maio 2019.

---

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LOMBARDI, J. C. **Crise capitalista e educação brasileira**. Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2016.

---

ROSSATO, S. P. M. **Queixa Escolar e Educação Especial: intelectualidades invisíveis**. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Programa de pós-graduação em Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2010.

---

SILVA, I. G. **Democracia e participação na "reforma" do Estado**. São Paulo: Cortez, 2003.

SANTOS, D; JIMENEZ, S; VIANA, C. M. Q. Q; RABELO, J. **Educação pública, formação profissional e crise do capitalismo contemporâneo**. Fortaleza: EDUECE, 2013.

---

UNITED NATIONS. **Disability Inclusive Development in UNDP Guidance and entry points 03 December 2018a**. Disponível em: [https://www.undp.org/content/dam/undp/library/Democratic%20Governance/Human%20Rights/UNDP-\\_Disability\\_Inclusive\\_Development\\_\\_accessible.pdf](https://www.undp.org/content/dam/undp/library/Democratic%20Governance/Human%20Rights/UNDP-_Disability_Inclusive_Development__accessible.pdf). Acesso em: 07 maio 2019.

---

UNITED NATIONS. **Flagship Report on Disability and Development, 2018**. Realization of the sustainable development goals by, for and with persons with disabilities. New York: Department of Economic and Social Affairs, 2018b. Disponível em: <https://www.un.org/development/desa/disabilities/wp-content/uploads/sites/15/2018/12/UN-Flagship-Report-Disability.pdf>> Acesso em 10 abr 2019.

---

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Conferência de Jomtien. Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Unesco: 1994.

---

UNESCO. **Políticas educativas e equidad**. Reflexiones del Seminario Internacional. Santiago de Chile, 2004. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147636>. Acesso: 29 ago. 2019.

---

VIGOTSKII, L. S. **La imaginación y el arte en la infancia**. 4. ed. Madrid: Ediciones Akal, 1998.

VYGOTSKY, L. S; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança**. Trad. Lolio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

---

ZANARDINI, I. M. S. A experiência paranaense: a democratização e a modernização da escola propostas pelo Banco Mundial. In: LIMA, A. B. de (org.). **Estado, políticas educacionais e gestão compartilhada**. São Paulo: Xamã, 2004, p. 75 - 99.

## EDUCAÇÃO ESPECIAL: DOS ASPECTOS HISTÓRICOS GERAIS À REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE CASCAVEL

Na Introdução, apontou-se para os aspectos contextuais e foram recuperadas leis e documentos norteadores internacionais, nacionais e específicos do Município de Cascavel. Postula-se que a compreensão do contexto histórico mais amplo permite que sejam estabelecidas as relações com os aspectos educacionais mais específicos em processo. Dito de outro modo, a recuperação histórica do protagonizado pela humanidade permite que se situe o que propõe a *Rede* e qual a sua relação com o momento atual – momento esse que imprime aos países e aos diferentes povos demandas que nem sempre são percebidas como se fossem gerais, impactantes a todos. Esse domínio do contexto mais amplo do que se apresenta localmente é necessário aos professores da educação comum e da Educação Especial, visto terem diante de si o desafio de movimentar a formação da humanidade em seus alunos.

### DA CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DA SOCIEDADE E DAS PESSOAS COM E SEM DEFICIÊNCIAS

Por serem agentes mediadores, é fundamental que os professores e demais profissionais conheçam para onde *caminha a humanidade*, de modo a espelhar, aos que são por eles atendidos, as possibilidades de alcançarem para si mesmos o desenvolvimento humano-genérico que já é possível à terceira década do século XXI.

É necessário salientar que, considerando que os avanços tecnológicos se dão a passos largos – por exemplo, a tecnologia 5G, que já está objetivada e impactará a todos, em suas rotinas de vida, em seus usos, costumes e nos incontáveis apetrechos já criados que se interpõem na relação dos homens entre si e com o mundo. Lembra-se quanto a tecnologia 4G já impactou a vida de todos, seja por permitir acesso ao que era remoto, em tempo real, provocando todo tipo de consequências favoráveis e desfavoráveis para a aprendizagem e o desenvolvimento humano.

Considerando essa condição de os homens estarem continuamente criando e sendo transformados por suas criações, e com o dimensionamento de quanto isso possa afetar a vida de quem necessita de recursos (tecnológicos, pedagógicos etc.) adaptados para a vida cotidiana dentro e fora da escola, nota-se a urgência de envolvimento da sociedade como um todo no direcionamento de seus processos criativos em prol de alternativas a respeito. A boa escola produz soluções criativas e ensinam valores, princípios e conhecimentos que são fundamentais e, ao mesmo tempo, constitui-se em matéria-prima para novas elaborações/objetivações.

De acordo com o que afirmam Barroco e Tuleski (2006), com base em Vigotskii (1998), os homens são ontologicamente criadores, criativos, embora possam se apresentar embotados, alienados dessa característica essencial. Os profissionais (sujeitos criadores e criativos) que atuam junto às pessoas com deficiência (sujeitos criadores e criativos) precisam



estar cientes e instrumentalizados para direcionarem o processo educativo, que é, em si, um processo de humanização. No entanto, nem sempre essa concepção é consensual no espaço escolar, sobretudo, quando diz respeito ao público-alvo da Educação Especial.

Nesse sentido, vale destacar que, ao longo da história pessoal da escolarização desse alunado, podem estar sedimentadas camadas e camadas de experiências negativas, ocultando camadas e camadas de potências que não ousam emergir. Contrapondo-se a essa prática, Vygotski (1997) indaga: “É necessário ‘na criança deficiente’ curar o defeito - e se reduz a educação dessa criança em suas três quartas partes à correção do defeito - ou tem que desenvolver os enormes reservatórios e profundas camadas de saúde psíquica que existem nele?”<sup>1</sup> (VYGOTSKI, 1997, p. 67, destaque do autor).

É importante registrar que as histórias de escolarização que cada um protagoniza ou da qual participa não se formam apartadas das tendências pedagógicas vigentes, e nem da história geral do reconhecimento da educabilidade das pessoas com deficiência. Assim, é mister reconhecer a história de escolarização pessoal pondo-a em perspectiva com as condições reais de desenvolvimento das forças produtivas, com a história da educação da humanidade - o que é algo próprio ao desenvolvimento do homem cultural, que é capaz de pensar os fenômenos, o real, para além de um quadro sincrético. A composição de um quadro sintético, compreensível do que se passa consigo, só é possível quando se passa a contar com as ferramentas do pensamento que a escola oportuniza. Esse processo retira o vigor daquilo que se vem criticando há mais de 100 anos: a biologização do que é de natureza sociocultural; a transformação em algo pessoal daquilo que foi gerado em meio às relações sociais, como a incapacidade de um cego, de um surdo para ingressar na vida laboral. Quando se recupera a história da Educação Especial, é comum que se constate que houve períodos de intensa segregação das pessoas com deficiência, nos quais elas eram *invisíveis* ou indignas de bons tratamentos. Elas poderiam ser representantes do bem ou do mal, conforme as especificidades dos períodos históricos, em conformidade com as sociedades e culturas, como apontam Silva (1986), Januzzi (2004), Pessoti (1984), entre outros, e Barroco (2007), sobre a educação especial russa, considerando a teorização vigotskiana.

Pelos escritos desses teóricos, sobretudo Silva (1986), é possível afirmar que na Grécia Antiga havia a prática de se expor crianças com deficiência, isto é, de abandoná-las à morte. Isso ocorria porque se considerava que elas refletiam a ira divina, sendo necessário expiar os erros da comunidade que nelas se materializaram. Pelo já pesquisado e publicado, a história do reconhecimento da humanidade e da educabilidade das pessoas com deficiência é longa e imbricada com o modo de se garantir a existência e de organização da sociedade. Por volta dos séculos IV a XVI (Idade Média), por exemplo, no ocidente predominavam as influências do cristianismo, que considera que todos, em tese, seriam “criaturas de Deus”, inclusive as pessoas com deficiência. No entanto, isso não impediu que pudessem ser tomados pela Igreja, formalmente constituída, como seres desviantes de um plano divino, e, por isso, serem alvos de tratamentos ora caritativos, ora de expiação das suas almas. Ressalta-se ainda que essa

---

**1** ¿Es necesario ‘en el niño deficiente’ curar el defecto y se reduce la educación de ese niño en sus tres cuartas partes a la corrección del defecto, o hay que desarrollar los enormes yacimientos y profundas capas de salud psíquica que existen en él? (VYGOTSKI, 1997, p. 67).



prática dúbia também pode ser encontrada em outros espaços, como na Rússia pré-revolucionária, conforme Brown (1989) e Vygotski (1997).

Vale destacar, com relação a esse período, que, quando essas pessoas conseguiam sobreviver, não se constituíam em força produtiva para a gleba, mas eram um “fardo pesado” ou um incômodo para as suas famílias e para a sociedade. Em decorrência disso, eram *recolhidas* e enclausuradas em asilos, hospitais ou hospícios, em geral, mantidos pela Igreja ou por ricos senhores. De acordo com Bueno (1993), “os deficientes [...] permaneciam segregados e sem atenção ou, então, viviam como mendigos, sobrevivendo à custa da caridade pública” (BUENO, 1993, p. 58). Esses lugares de enclausuramentos “[...] serviram também de abrigo para as pessoas impossibilitadas de prover o seu próprio sustento, devido às sérias limitações físicas e sensoriais” (SILVA, 1986, p. 204).

De acordo com Barroco (2007), estudos apontam que, desde as épocas mais remotas, havia dois tipos de tratamento às pessoas com deficiências, assim como aos idosos e aos doentes:

[...] primeiro era pautado na tolerância e na aceitação, bem como no apoio e assimilação, dando-lhes papel de destaque [...]. O segundo, firmava-se do menosprezo, eliminação ou destruição. Exemplifica que, nas culturas que permaneceram primitivas, mesmo em tempos mais recentes, com a sobrevivência baseada na caça e na pesca, os idosos, doentes e os indivíduos com deficiências eram, muitas vezes, abandonados em locais perigosos, sendo mortos por inanição ou por animais. (BARROCO, 2007, p. 123-124).

Esses comportamentos medievais foram cedendo lugar a outras práticas de convívio societário, ante a aurora da sociedade moderna. Todavia, nem por isso rompeu-se totalmente com as formas dispensadas de tratamento aos deficientes e desvalidos. Aliás, essas pessoas poderiam permanecer invisíveis e/ou institucionalizadas<sup>2</sup>, pois não se ajustavam à lógica do novo sistema de organização e de reprodução da sociedade (capitalista). No novo modo de produção, com base na homogeneização e na racionalização, qualquer desvio poderia ser tido como perturbador à ordem instituída.

Conforme afirma Bueno (1993), o “[...] que se pode depreender destes dois séculos é o início do movimento contraditório de participação-exclusão que caracteriza todo o desenvolvimento da sociedade capitalista” (BUENO, 1993, p. 63). Tal movimento pauta-se na concepção da vida e da educação tendo como horizonte a produtividade.

Ao contrário do que se possa imaginar, a história da Educação Especial não passa incólume ao processo produtivo instituído em diferentes épocas. O certo é que, ao longo dos séculos, com as alterações no modo de as sociedades garantirem suas existências e se reproduzirem, bem como em acordo com o desenvolvimento de estudos nos âmbitos da Antropologia, Psicologia, Ciências Sociais, História, entre outras áreas, cada vez menos as pessoas com deficiências passam a ser expostas deliberadamente ao abandono e à morte, embora ainda

<sup>2</sup> Conforme explica Barroco (2007), “foi em Roma que, com o alargamento do atendimento médico à população em geral, não só militar, surgiram os primeiros serviços de abrigo a doentes crônicos e incapacitados no século I, dando origem à organização do serviço hospitalar, à institucionalização. [...] fica marcado por eles que ou se entendia a pessoa com deficiência como ‘caso’ do mundo imaterial, dos espíritos bons e maus, ou como caso médico – falo, aqui, de uma medicina pré-científica” (BARROCO, 2007, p. 127).

possam permanecer sem terem reconhecido, de fato, o direito universal à vida e à educação como pode ser ainda observado nos dias atuais. Vale destacar que, nos anos recentes, é possível verificar que, decorrentes de conflitos por diferentes razões, as vidas de pessoas com e sem deficiências são postas em risco, como atestam diferentes organismos internacionais em seus sites<sup>3</sup>.

## AURORA E CONSOLIDAÇÃO DA SOCIEDADE CAPITALISTA E O RECONHECIMENTO DA EDUCABILIDADE DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

A respeito do longo processo de reconhecimento da educabilidade das pessoas com deficiência, a literatura demonstra tratar-se de uma construção sociocultural acerca dos próprios direitos dessas pessoas - inclusive o de serem consideradas pessoas - conforme a complexa acepção do termo<sup>4</sup> - e de pessoas educáveis.

Atentando-se à constituição do atendimento educacional às pessoas com deficiência, destaca-se o que expõe Bianchetti (1998): “o século XVI é um divisor de águas na história da humanidade” (BIANCHETTI, 1998, p. 34-35), nele podem ser identificados germens relativos à Educação Especial. Nesse século, houve crescente desenvolvimento de estudos científicos - o que foi de grande importância para essa modalidade de ensino, embora, diante da própria visão religiosa, tenha ganhado corpo a concepção médico-científica da deficiência, devido aos avanços dos estudos relacionados à arte e à ciência (BARROCO, 2007). Segundo Bueno (1993), “a maior parte dos escritos que, de alguma forma, se dedica à história da educação especial, considera o século XVI como a época em que se iniciou a educação dos deficientes, através da educação da criança surda” (BUENO, 1993, p. 58).

É importante destacar que os séculos XVIII e XIX foram marcantes por tornar nítidos os fundamentos do capitalismo, já em sua empreitada desde as grandes navegações, sendo expandidos a toda a sociedade. De lá para cá, cada vez mais se contou com a aplicabilidade da ciência e da tecnologia ao modo de produção, ampliando e aprofundando o feito dos homens modernos: identificação, reprodução e domínio das leis da natureza.

Com as grandes e contínuas transformações provocadas pelo capitalismo, a sociedade

<sup>3</sup> Podem ser citados, entre outros: <https://nacoesunidas.org/agencia/unesco/>; <https://www.cepal.org/pt-br>; <https://www.msf.org.br/>; <http://www.oas.org/pt/>.

<sup>4</sup> Segundo Abbagnano (2007), “Person; fr. Personne, ai. Persoii. it. Persona). No sentido mais comum do termo, o homem em suas relações com o mundo ou consigo mesmo” (ABBAGNANO, 2007, p. 761). Conforme o Dicionário Michaelis (2019), “Criatura humana [...] 2 Ser eminente ou importante. 3 Caráter peculiar que dá distinção a alguém. 4 FILOS No pensamento cristão, o ser humano, consciente de sua liberdade e de sua responsabilidade, determinado por sua dimensão de sujeito moral e espiritual. 5 FILOS No kantismo, a criatura humana como um fim em si mesmo e que apresenta, desse modo, um valor absoluto, opondo-se às coisas, que são apenas instrumentos e têm, portanto, um valor relativo. 6 GRAM, LING Categoria gramatical ou linguística que indica as pessoas que participam do discurso: aquele que fala (falante), aquele com quem se fala (ouvinte), e aquele ou aquilo de que se fala, correspondendo, respectivamente, à primeira, segunda e terceira pessoas, e a relação entre elas” (MICHAELIS, 2019, s.p.).

burguesa passou a demandar um dado modo de formação dos seus homens - uns para comandar e acumular, outros para executar os mandos.

Leonel (1994), em sua tese *Contribuição à história da escola pública: elementos para a crítica de teoria liberal da educação*, explica que se tornou inadiável a criação da escola pública quando o capital entra em crise, em meio às lutas por novos mercados, à atuação do movimento operário, à notória e à indisfarçável divisão da sociedade em classes antagônicas. Pelo exposto por Leonel (1994), pode-se entender que a criação da escola pública se deu diante da pressão do povo, que a reivindicava; no entanto, essa escola deveria ser gestada por/com princípios e finalidades burguesas, assegurando que os interesses da classe dominante não fossem ameaçados por tal instituição. Seria necessário, portanto, definir o que, como, quando e a quem ensinar. A respeito desse último aspecto - a quem ensinar -, lembra-se que, no século XVII, João Amós Comênio já escrevera:

Não deve fazer-nos obstáculos o facto de vermos que alguns são rudes e estúpidos por natureza, pois isso ainda mais recomenda e torna mais urgente esta universal cultura dos espíritos. Com efeito, quando mais alguém é de natureza lenta ou rude, tanto mais tem necessidade de ser ajudado, para que, quanto possível, se liberte da sua debilidade e da sua estupidez brutal. Não é possível encontrar espírito tão infeliz, a que a cultura não possa trazer alguma melhoria. (COMÊNIO, 1957, p. 140).

Contudo, não foi porque esse religioso tenha feito aberta defesa da educabilidade dos *rudes* e *estúpidos* que ela foi observada. No século XIX, a defesa da escola pública não alcançaria a garantia de que pessoas *estúpidas* pudessem frequentá-la e dela se beneficiar.

Dialeticamente, tem-se que a escola pública é implementada em resposta às lutas operárias e ao mesmo tempo reafirma as bases fundantes do sistema capitalista. De início, esse sistema precisou formar um dado tipo de homem, o *moderno*, e, posteriormente, o *contemporâneo*. O primeiro teve que separar o que é secular e humano do que é eterno e divino (religião e ciência); o segundo teve que forjar sua própria natureza à luz de aparatos cada vez mais sofisticados para relacionar-se com seus pares e com o mundo. O certo é que, paulatinamente, foi sendo gerada a necessidade de uma educação voltada para formação do que é característico e historicamente humano em um contingente cada vez maior de pessoas.

Vale ainda destacar que, embora se lutasse para que os filhos do povo tivessem acesso à escolarização, aqueles filhos que apresentassem alguma deficiência teriam muito a percorrer para sobreviverem e, quiçá, terem formadas em si as características comuns aos homens de seu tempo. Mas ainda que a escola pública ou a confessional pudessem educar os alunos de *espírito rude*, no documento do Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais - PEE (2006) está exposto que

A educação sistematizada das pessoas com deficiência, que passou a ocorrer nesse período, se restringiu basicamente aos filhos da nobreza e da nascente burguesia enriquecida, os quais puderam usufruir de sua condição de membros das elites. Os demais estavam largados à própria sorte. (PEE, 2006, p. 16).

Após passados alguns séculos de reconhecimento do papel da ciência para desvendar

o mundo e o próprio homem, nos anos de 1900 começou se afirmar uma nova compreensão da deficiência, não mais compreendida pelo misticismo, pela religiosidade e levando ao exercício da caridade. Ela passa a ser pautada na ciência, sob os prismas da biologia e do positivismo. Em ambos, têm-se que o fator biológico, podendo ou não ser hereditário, é o que delimitaria o nível e a amplitude do desenvolvimento da pessoa com deficiência. Também caberia à educação um papel do mesmo modo limitado, visto não poder produzir novos rumos e alcances. Caber-lhe-ia o treino, a formação de hábitos e o condicionamento de comportamentos.

Nas primeiras décadas do século XX, L. S. Vygotski liderou a constituição de uma nova teoria explicativa do desenvolvimento humano, a qual reposiciona o papel da biologia. Ela seria essencial, mas não poderia ser tomada como um fator determinante. Antes, ao investigar o que torna um indivíduo humanizado, o autor volta-se à constituição social do psiquismo e da consciência. Nesse sentido, desvenda leis gerais do desenvolvimento aos que apresentam ou não deficiências.

O pesquisador aponta para a intervenção educacional intencionada para a formação desse psiquismo humanizado, ou seja, comandado pela intencionalidade e pela consciência. Defende também o papel da educação escolar e não escolar para o alcance desse patamar de desenvolvimento.

Para tanto, põe em revisão a perspectiva “científica” vigente, classificada por Vygotski (1997) como “Biológica Ingênua”. Segundo o autor, a presença da deficiência deveria não ser compreendida somente como fonte de obstáculos, mas também de provocação à superação, à compensação e ao desenvolvimento. Por isso, escreve sobre uma dinâmica nunca antes teorizada de modo consistente e com vitalidade até os dias atuais:

As relações entre os órgãos dos sentidos se equiparam diretamente com as relações entre os órgãos pares; o tato e a audição compensam aparentemente de forma direta a visão que há declinado, como o rim são compensa o doente; o menos orgânico se cobre mecanicamente do mais orgânico [...]<sup>5</sup>. (VYGOTSKI, 1997, p. 49, tradução nossa).

Para o autor, as pessoas não só devem ser educadas, mas levadas ao alcance de níveis mais elevados de humanidade, por meio da formação das funções psicológicas superiores (FPS) e do seu enraizamento na coletividade (BARROCO, 2007).

Para Vygotski (1997), “a prática e a ciência há tempo desmascararam a falta de fundamento desta teoria”<sup>6</sup> [biológica ingênua] (VYGOTSKI, 1997, p. 49, tradução nossa). Porém, em um exercício de pensamento e escritas dialéticas, escreve que, apesar de ter gerado equívocos quanto ao entendimento, ela contribuiu para a superação ou para o rompimento da abordagem mística, trazendo consigo a possibilidade de perceber diferentemente a pessoa com deficiência. Assim, “no lugar da mística foi posta a ciência, no lugar do preconceito, a experiência e o estudo.”<sup>7</sup> (VYGOTSKI, 1997, p. 101, tradução nossa).

<sup>5</sup> Las relaciones entre los órganos de los sentidos son directamente equiparadas a las relaciones entre los órganos gemelos; el tacto y el oído supuestamente compensan de inmediato la vista perdida, como el riñón sano al que ha enfermado; el menos orgánico es cubierto mecánicamente por un más igualmente orgánico [...] (VYGOTSKI, 1997, p. 49).

<sup>6</sup> La práctica y la ciencia desmascararon hace mucho la inconsistencia de esta teoría. (VYGOTSKI, 1997, p. 49).

<sup>7</sup> En lugar de la mística fue colocada la ciencia; en lugar del prejuicio, la experiencia y el estudio (VYGOTSKI, 1997, p. 101).

## CONTRIBUIÇÕES ESSENCIAIS PARA A SISTEMATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

A história da Educação Especial tem sido correntemente recuperada e citada em diversos livros, dissertações e teses. É importante destacar que ela não se refere apenas a grandes feitos ou descobertas e proposições de alternativas para a vida comum e a educação de pessoas com deficiência. Essa história acaba revelando os caminhos que a humanidade trilhou. Revela não somente o talento pessoal de um pesquisador ou estudioso, mas também aquilo que os seres humanos alcançaram.

Silva (1986) recupera como se deu a relação entre pessoas com e sem deficiência ao longo dos diferentes períodos históricos, que são delimitados pelos historiadores, sobretudo, pelo modo como a vida era/é garantida, pelo modo de produção e tudo o que isso implicava/implica. Então, pode-se reconhecer que a Educação Especial como área de conhecimento e modalidade de ensino tem uma longínqua trajetória.

Com base em Mazzotta (1996), dentre os inúmeros estudiosos reconhecidos por criarem ou sistematizarem instrumentos e processos de intervenções em prol da educação, de pessoas com deficiência, pode-se citar a obra de *Jean-Paul Bonet* (1573-1633), editada na França em 1620, visto ser considerada a primeira que trata de estudos relacionados à essa educação. Isso não significa, no entanto, que Bonet tenha apresentado resultados significativos para esse atendimento. Pondera-se que os deficientes eram “invisíveis”, poucos tinham acesso à educação e o reconhecimento da educabilidade não era um fato: era preciso que fossem reconhecidos como pessoas!

Nessa direção de destaque de alguns fatos e feitos, em 1770, Charles M. L'Épée (1712-1789) fundou a primeira instituição educacional para *surdos-mudos*, como eram chamados os surdos à época. Também criou um método de sinais, com o propósito de completar o alfabeto manual e auxiliá-los na percepção dos objetos. No âmbito do atendimento às pessoas cegas, Valentin Haüy (1745-1822) merece destaque, por fundar o *Instituto Nacional de Jovens Cegos* (Paris, 1784). O *Instituto* tinha o caráter educacional, empregando letras em alto relevo como material de apoio. No século XVIII, nem a França e nem o mundo tinham a concepção de que os cegos e surdos-mudos deveriam ser reconhecidos como pessoas, com toda a amplitude que esse termo abarca. Em decorrência disso, o *Instituto* transformou-se em asilo-oficina, expressando que havia a necessidade de abrigar e de empregar os cegos. Esse modelo de atendimento educacional, e para a garantia da vida, estendeu-se por diversos países, inclusive ao Brasil.

A história da Educação Especial revela quanto o conhecimento é uma produção social, visto que uma criação/proposição leva a outras. Nesse sentido, salienta-se que o oficial do exército francês Charles Barbier (1767-1841), ao conhecer o trabalho do *Instituto*, em 1819, com base no código de transmissão de mensagens em campo de batalha, sugeriu uma escrita codificada por pontos salientes, representando os 36 sons básicos da língua francesa. Nessa direção, Louis Braille (1809-1852), estudante do *Instituto*, adaptou esse código, diminuindo “[...] a cela de Barbier para seis pontos, tornando sua decodificação possível num simples toque de dedo, alterando a correspondência pontos-sons da fala para pontos-letras escrita,

eliminando assim os erros ortográficos inerentes ao sistema anterior” (BUENO, 1993, p. 73). De modo sucinto, essa foi a trajetória de criação do *Sistema Braille*, que é utilizado ainda hoje, oportunizando os processos de leitura e de escrita táteis das pessoas cegas.

Com relação ao atendimento às pessoas com deficiência física, é importante destacar que os termos se alteram, assim como seus significados. Ao longo do desenvolvimento da sociedade, elas já foram denominadas: coxos, manetas, pernetas, paralíticos etc., termos esses que hoje revelam concepção ou postura inadequada e preconceituosa. No tocante à organização da educação de pessoas sob tal condição, Larroyo (apud MAZZOTTA, 1996) destaca registros que apontam a fundação de uma instituição que tinha como objetivo a educação delas em 1832, na Alemanha. Nas primeiras décadas do século XIX teve início, também, o atendimento educacional às pessoas com deficiência mental/intelectual, na época denominadas como débeis, deficientes mentais, retardados mentais, idiotas, insanos etc. (BARROCO, 2007). Com base em Mazzotta (1996), Reynolds, Fletcher-Janzen (2000), Banks-Leite, Galvão e Dainez (2017), entre outros, o trabalho do médico Jean Marc Itard (1774-1838) constitui-se um marco histórico ao demonstrar a educabilidade de um garoto *idiot*, denominado “Selvagem de Aveyron”. Itard investiu em sua educação, por volta de 1800, no sul da França, apesar da avaliação negativa do médico alienista Philippe Pinel (1745-1826), que o considerou ineducável (PESSOTI, 1984). Por trabalhar, por um período de cinco anos, com este menino de 12 anos capturado na floresta de Aveyron, Itard foi reconhecido como a primeira pessoa a usar método sistematizado para o ensino de pessoas sob tal condição. Em 1801, em Paris, publicou o livro no qual registrou suas tentativas, que tem sido considerado como o primeiro manual de educação para pessoas com deficiência mental/intelectual. Esse trabalho de Itard não foi somente mera intervenção entre um professor e um aluno. De acordo com Bianchetti (1998), seus

[...] estudos e pesquisas, estabeleceram as bases para a revolução da educação especial, na medida em que suas descobertas, bem como seus posicionamentos, serviram de base para propostas que podem ser consideradas conquistas disponibilizadas aos estudiosos e àqueles que trabalham com indivíduos considerados deficientes. (BIANCHETTI, 1998, p. 46).

Aqui vale registrar que Vigotski (1999) teorizou que quando um artista cria uma obra, ela é uma criação social, visto que o artista conta com criações anteriores, e ela passa a ser de domínio da sociedade; os homens se apropriam dela e lhe dão diferentes destinos. A história da Educação Especial demonstra esse movimento, pois a criação de algo serve de base ou oferece elementos/matéria-prima para outras elaborações. Nessa perspectiva, segundo Mazzotta (1996), um aluno de Itard e também médico, Edouard Séguin (1812-1880), deu continuidade aos estudos do mestre, prosseguindo com o desenvolvimento dos referidos processos de ensino. Séguin, estudioso reconhecido por Vygotski (1997) por criar um sistema para crianças com atraso mental grave, não trabalhou com um menino apenas, mas constituiu o primeiro internato público da França para crianças com deficiência mental/intelectual, e idealizou um currículo para elas. Posteriormente, Edouard Séguin emigrou para os Estados Unidos e, em 1907, publicou uma obra apresentando um programa para escola residencial, que correspondia às exigências da época. Vygotski (1997) aponta que seu sistema era denominado por ele

mesmo como “educação fisiológica” (VYGOTSKI, 1997, p. 246), ao qual se contrapõe com a educação social; e Tezzari (2010) explica que

Séguin denominou sua proposta de intervenção junto a crianças e jovens diagnosticados como idiotas de “método médico-pedagógico”, o que significava um método que levava em consideração as anomalias fisiológicas e psicológicas: um método que, para cada criança partia do conhecido e do possível, por mais inicial que fosse a etapa em que ela se encontrasse nas escalas das funções, para levá-la gradativamente e sem lacunas, ao conhecido e ao possível de todos. (TEZZARI, 2010, p. 31).

Conforme destaca Mazzota (1996),

Sua técnica era neurofisiológica, baseada na crença de que o sistema nervoso deficiente dos retardados podia ser reeducado pelo treinamento motor sensorial. Desenvolveu amplos materiais didáticos pedindo aos professores que seguissem seus processos de treinamento sistemático, de modo também sistemático. Usava, ainda, cores, música e outros meios para motivar a criança. (MAZZOTA, 1996, p. 21).

É importante salientar que, na mesma época, na Suíça, o médico Johann J. Guggenbühl (1817-1863) destacou-se por seu trabalho em um internato, o qual se fundamentava em uma espécie de combinação de tratamento médico e educacional, valorizando os exercícios de treinamento sensorial. Se hoje é possível avaliar os limites de uma educação em instituição do tipo internato pela segregação que promove, à época parecia ser algo inovador: se a família poderia ser liberta de um “estorvo”, poderia também ser a possibilidade de educar a partir de diferentes métodos.

As bases para a composição da Educação Especial, como se vê, foi se erigindo sob os auspícios do saber médico. Vygotski (1997) se contrapõe a tal saber, não o negando, mas reposicionando o fator biológico ante as possibilidades das mediações culturais.

Em fins do século XIX e início do XX, estava em pauta o reconhecimento da educabilidade das pessoas sob a condição de deficiência e a oferta de algum tipo de educação. A escassez de serviço, as dificuldades de acesso a algum atendimento, entre outros fatores, levavam ao entendimento de que as instituições asilares constituíam-se na resposta possível. Conforme explica Bueno (1993), “[...] o surgimento da escola residencial, embora refletisse o ideal de educação para todos, respondeu fundamentalmente ao processo de exclusão, que não atingia a todos, mas aos que pertenciam ao povo miúdo, a ralé” (BUENO, 1993, p. 69).

De acordo com Bueno (1993), assim foram criadas as escolas públicas para surdos e cegos. Esses não recebiam o mesmo atendimento que as pessoas “normais”, apenas alguma “instrução básica”, que consistia em aprender os gestos substitutivos da fala ou o reconhecimento de algumas frases com letras em relevo; o tempo era ocupado, em sua maior parte, com trabalhos manuais. Tais escolas especiais se reproduziram pela Europa.

Outra pessoa que merece destaque para a constituição da Educação Especial é Maria Montessori (1870-1956), médica italiana e educadora que desenvolveu trabalho nos internatos de Roma, com ênfase na “autoeducação”. Essa técnica, que compõe o denominado Método Montessori, de matriz escolanovista, consistia em utilizar-se de materiais didáticos variados,



tais como blocos, encaixes, recortes, objetos coloridos e letras em relevo. Montessori, com seu método “sensório-motor”, estabeleceu regras de educação que considerou possíveis de serem trabalhadas/alcançadas junto a crianças em idade pré-escolar, “normais” ou “treináveis”.

Conforme argumenta Vygotski (1997), a grande questão da educação da pessoa com deficiência intelectual não estaria no treinamento sensório-motor, como o método montessoriano sugeria. Para o autor, a aplicação do treinamento demonstra que

[...] onde na criança normal e na mentalmente atrasada se leva a cabo o exercício das funções elementares, seu desenvolvimento se realiza a expensas das superiores: quando, como consequência do exercício se acentua a sensibilidade olfativa, nasce na criança uma atitude mais atenta, uma análise mais cuidadosa. (VYGOTSKI, 1997, p. 149, tradução nossa).<sup>8</sup>

No final do século XIX, surgiram questionamentos a respeito de as escolas residenciais serem consideradas instituições adequadas para a educação de pessoas com deficiência. Outras possibilidades passam a ser pensadas. Nos EUA, a primeira instância de escolarização para criança com retardo mental ocorreu em 1839, quando foi admitida uma pessoa cega e mentalmente atrasada no *Instituto Perkins para Cegos e Retardados Mentais*. Já a primeira classe especial foi aberta em 1896, em Providence - Rhode Island/EUA. Os primeiros internatos públicos (public residential facilities) foram abertos nos EUA em 1917, para crianças e adultos com deficiências intelectuais (REYNOLDS; FLETCHER-JANZEN, 2000).

Com base nessas experiências europeias e estadunidenses, no Brasil, durante o período imperial, organizou-se o atendimento a cegos (1854), a surdos (1857), a deficientes mentais (1874) e a deficientes físicos (1905) (MAZZOTTA, 1996). Os institutos criados prestavam atendimento no sistema de internato, oferecendo abrigo e proteção. O atendimento apresentava caráter assistencialista, e a quantidade de instituições não era suficiente para atender à demanda existente.

Conforme discorre Kassar (1998),

No Brasil, a preocupação com a educação da pessoa com retardo mental data de fins do século XIX, com a implantação de duas instituições públicas: uma em Salvador e outra no Rio de Janeiro. Logo no início do século XX surgem também as escolas privadas de atendimento, como o Instituto Pestalozzi no Rio Grande do Sul, criado em 1926. Em 1954 é fundada, no estado do Rio de Janeiro, a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE, também com a caracterização de entidade particular assistencial. (KASSAR, 1998, p. 1).

Diante de dados como os expostos, pode-se notar que a organização de algum tipo de serviço ofertado a essa população contou com a participação efetiva da medicina. Embora lentamente, foi se expandindo por meio dos institutos e depois das escolas regulares, nas

---

<sup>8</sup> [...] donde en el niño normal y en el mentalmente retrasado se lleva a cabo la ejercitación de las funciones elementales, su desarrollo se realiza a expensas de las superiores; cuando, como consecuencia del ejercicio, se acentúa la sensibilidad olfativa, nace en el niño una actitud más atenta, un análisis más cuidadoso. (VYGOTSKI, 1997, p. 149).



quais havia classes especiais, que passaram a ser responsáveis pela oferta de algum tipo de atendimento, cuja responsabilidade foi sendo designada aos serviços públicos.

Considera-se que marcos tão importantes como esses foram fundamentais para o reconhecimento da educabilidade da pessoa com deficiência, passando a ser acompanhados por medidas legais – algo fundamental para a constituição da Educação Especial.

Os autores supracitados, e outros, podem ser estudados para maior aprofundamento da temática, visto que não se tem o propósito, neste documento, de retomar de modo exaustivo a história dessa área do conhecimento e modalidade de ensino no Brasil e no mundo. Não obstante, é fundamental adentrar-se nessas discussões, considerando que, desde os primórdios da colonização do Brasil, concepções distintas de ser humano e de sociedade balizaram as ações dos que aqui chegaram e dos que aqui viviam.

Como já anunciado ao início deste capítulo, objetiva-se situar aspectos legais mais próximos. Nessa direção, destaca-se que foi a partir da década de 1950 e início de 1960 que a mobilização social passou a provocar o fortalecimento de mobilizações educativas (KASSAR, 1998).

Em 1961, passou a vigorar no Brasil a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 4.024/1961, na qual constava:

#### TÍTULO X - Da Educação de Excepcionais

Art. 88. A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade. (Revogado pela Lei nº 9.394, de 1996).

Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções. (Revogado pela Lei nº 9.394, de 1996). (BRASIL, 1961, p.15).

A LDBEN nº 4.024/1961 passou a regulamentar as políticas e as propostas educacionais aos chamados “excepcionais”. Essa lei marcou fortemente as políticas e as propostas educacionais para a Educação Especial: expôs que o atendimento poderia ser na rede regular de ensino e atribuiu também às instituições privadas responsabilidades por tal atendimento, com a garantia de apoio financeiro. Conforme indica Kassar (1998), pela Lei nº 4.024/1961, “[...] podemos dizer que, já naquele momento, a educação especializada não seria assumida diretamente pelo Estado, ou seja, não se daria, em sua maioria, na escola pública, mas em instituições especializadas de caráter assistencial” (KASSAR, 1998, p. 2).

Nas décadas de 1960 e 1970, em um contexto político conturbado, percebeu-se o aumento significativo de instituições filantrópicas, visto que o governo federal deixou a cargo dessas a responsabilidade com relação à educação das pessoas com deficiência. Conforme consta na *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008),

Em 1973, é criado no MEC, o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, responsável pela gerência da educação especial no Brasil, que, sob a égide integracionista, impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação; ainda configuradas por

campanhas assistenciais e ações isoladas do Estado. Nesse período, não se efetiva uma política pública de acesso universal à educação, permanecendo a concepção de 'políticas especiais' para tratar da temática da educação de alunos com deficiência e, no que se refere aos alunos com superdotação, apesar do acesso ao ensino regular, não é organizado um atendimento especializado que considere as singularidades de aprendizagem desses alunos. (BRASIL, 2008, p.2).

Nesse período foi promulgada a Lei nº 5.692/1971, com marcada influência do chamado acordo MEC-USAID<sup>9</sup>, que Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências, revisando a Lei nº 4.024/1961. Nela consta no Artigo 9º:

Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação. (BRASIL, 1971, p.3).

Ainda como argumenta Kassar (1998), a incorporação dos “problemas de aprendizagem” pela Educação Especial, “[...] contribuiu para a ampliação do número de classes especiais em todo país” (KASSAR, 1998, p. 3). Para Bueno (1993), essa expansão não foi uniforme, “[...] considerando os variados tipos de excepcionalidade: enquanto algumas deficiências, como a visual, auditiva e física sofreram pequeno incremento, ocorreu aumento significativo nas matrículas dos distúrbios de linguagem e deficiência mental” (BUENO, 1993, p. 77).

Uma escola para *todos* não se constitui em algo simples de se propor e implementar - para atender a todos os alunos no ensino regular. A solução encontrada foi a incorporação, na Educação Especial, de alunos que inicialmente não faziam parte da mesma. Conforme aponta Bueno (1993),

[...] a ampliação da educação especial espelhou muito mais o seu caráter de avalizadora da escola regular que, por trás da igualdade de direitos, oculta a função fundamental que tem exercido nas sociedades capitalistas modernas: o de instrumento de legitimação da seletividade social. (BUENO, 1993, p. 80).

Outro documento a ser destacado é a Constituição Brasileira de 1988, que apresenta dispositivos referentes às pessoas com deficiência. Destaca-se, no que diz respeito à Educação, no Inciso III do Artigo 208, que o Estado tem o dever de oferecer “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, *preferencialmente* na rede regular de ensino”. (BRASIL, 1988, p.113 ).

---

<sup>9</sup> Referem-se aos acordos entre o Ministério da Educação do Brasil (MEC) e a United States Agency for International Development (USAID). De acordo com Minto (s.d), “Visavam estabelecer convênios de assistência técnica e cooperação financeira à educação brasileira. Entre junho de 1964 e janeiro de 1968, período de maior intensidade nos acordos, foram firmados 12, abrangendo desde a educação primária (atual ensino fundamental) ao ensino superior. O último dos acordos firmados foi no ano de 1976. Os MEC-USAID inseriam-se num contexto histórico fortemente marcado pelo tecnicismo educacional da teoria do capital humano, isto é, pela concepção de educação como pressuposto do desenvolvimento econômico. Nesse contexto, a “ajuda externa” para a educação tinha por objetivo fornecer as diretrizes políticas e técnicas para uma reorientação do sistema educacional brasileiro, à luz das necessidades do desenvolvimento capitalista internacional. [...] Na prática, os MEC-USAID não significaram mudanças diretas na política educacional, mas tiveram influência decisiva nas formulações e orientações que, posteriormente, conduziram o processo de reforma da educação brasileira na Ditadura Militar” (MINTO, s.d., n.p.).

É importante ressaltar também que a década de 1990 no Brasil foi emblemática, pois foi preciso definir as políticas dos estados e municípios. Para Ferreira (1998), as Constituições Estaduais, por sua vez, acabaram por repetir a formulação da Constituição Federal.

No ano de 1996, passou a vigorar a nova LDBEN, por meio da Lei nº 9.394/1996, em consonância com a Constituição de 1988, conhecida como *Constituição Cidadã*, elaborada com base no anseio de consolidação de uma sociedade democrática naqueles anos. Embora a referida LDBEN tivesse um capítulo, disposto em três artigos, dedicados à Educação Especial, para os estudiosos da área isso não significava que ela havia apresentado inovações quanto aos encaminhamentos anteriores (FERREIRA, 1998). A esse respeito, vale salientar que foram dadas novas redações ao *Capítulo V - Da Educação Especial* nos anos de 2013, 2015 e 2018.

## EDUCAÇÃO ESPECIAL NO PARANÁ

O Estado do Paraná possui uma extensão de 199.305.236 km<sup>2</sup> (IBGE, 2018), não é um dos maiores estados do país, mas seu tamanho é superior à de alguns países. Representa 6,41% do produto interno bruto brasileiro (PARANÁ, 2019), com uma população de aproximadamente 11.433.957 pessoas (IBGE, 2019). Desse montante, há aproximadamente 2.280.548 pessoas com alguma deficiência. (PARANÁ, 2016). Como se vê, não é um estado pequeno, não é pobre, nem tem uma densidade demográfica alta ou baixa demais. Indaga-se: Diante de um quadro aparentemente favorável, o estado apresenta uma proposta de atendimento educacional às pessoas com deficiência que seja efetiva?

A esse respeito, salienta-se que a constituição da Educação Especial no Paraná reflete, em grande parte, os mesmos percursos percorridos em âmbito nacional. Silva, Orso e Silva (2015) explicam que, ao pesquisarem a política de Educação Especial no Paraná, analisaram legislações estaduais, deliberações do Conselho Estadual de Educação e relatórios de governadores apresentados na Assembleia Legislativa. Os autores apontam que,

Nos documentos pesquisados, buscou-se identificar de que modo a dualidade de oferta, público e filantrópico/privado, articulada aos princípios da *normalização, integração e individualização*<sup>10</sup>, foi sendo concretizada nas diretrizes da Educação Especial paranaense. (SILVA; ORSO; SILVA, 2015, p. 252, grifos dos autores).

Os pesquisadores ainda ponderam que a Política Nacional para atender às pessoas com deficiência foi estabelecida entre 1973/1974, com a citada CENESP. No entanto, no Paraná, a Educação Especial já vinha sendo fomentada.

A primeira instituição no Paraná para a assistência e educação de pessoas com deficiência foi o *Instituto Paranaense de Cegos*, fundado em 1939. Em 1950, outras instituições

<sup>10</sup> Para Matos (2019), “[...] normalização refere-se ao princípio de serviços educativos em condições que se aproximem ao máximo daquelas consideradas normais para sociedade; integração postula a necessidade de educar crianças com deficiências em escolas comuns, integrando-a socialmente; e individualização concerne ao trabalho educativo encaminhado para atender as particularidades individuais” (MATOS, 2019, p. 147).

surgiram para o atendimento das pessoas com deficiência. No ano de 1953, no Estado do Paraná estavam registradas sete escolas especiais, sendo cinco localizadas na capital do Estado do Paraná e duas na cidade de Londrina. Silva, Orso e Silva (2015) destacam que em

[...] 1954 foi fundado o *Centro Educacional Guaíra*, na cidade de Curitiba, no qual foi criada a primeira *Clínica Psicológica* (1956) e a primeira classe especial (1958), ambas destinadas ao atendimento da Pessoa com deficiência Intelectual, na época denominada excepcionais. (SILVA; ORSO; SILVA, 2015, p. 252).

Ainda em 1954, vinculado ao *Centro de Reabilitação da Audição e da Fala Alcindo Fanaya Júnior*, foi criado, em âmbito governamental, o *Instituto de Assistência ao Menor* (IAM), para atendimento ao surdo. Em 1997, tornou-se um órgão da Secretaria Estadual de Educação, denominando-se *Escola Estadual do Centro de Reabilitação da Audição e da Fala Alcindo Fanaya Júnior* – Ensino de 1º Grau, sendo caracterizado estabelecimento de ensino (SILVA; ORSO; SILVA, 2015).

Somente em 1958 teve-se início, na escola pública, o atendimento desse público no *Centro Educacional Guaíra*, que visava o estudo de crianças com problemas de aprendizagem e de repetência escolar. Ainda, conforme os pesquisadores, em 1959 foi criado o *Instituto Londrinense de Surdos*; em 1961, a *Escola Mercedes Stresser*, com a finalidade de atender a pessoas com deficiência mental e com transtornos mentais<sup>11</sup>. No ano seguinte, 1962, deu-se o início ao atendimento na APAE de Curitiba.

De acordo com Matos (2019), a

Política da Educação Especial no Paraná se configura a partir de 1963 quando por meio do decreto nº 10.527 a Secretaria de Estado e Educação-SEED criou os Serviços de Educação de Excepcionais.

[...] A partir de então, a EE passa a ser responsabilidade da política de Estado, somada às iniciativas e recursos da comunidade. Isso se deve à preocupação com o ensino voltado para preparação de força de trabalho capacitada e a necessidade de ocupar o tempo livre das crianças, liberando os adultos para o trabalho. (MATOS, 2019, p. 159).

Essas iniciativas que se deram no Paraná não foram isoladas, mas ocorreram de alguma forma em outros estados. Com relação ao Governo Federal, na década de 1970, a partir das demandas já estabelecidas de formação de professores na/para a Educação Especial e organizar um panorama de pessoas com deficiência, realizaram-se ações no estado do Paraná, por meio de um convênio do Projeto Especial Multinacional de Educação Brasil-Paraguai-Uruguai (OEA – Educação Especial/1975). Silva, Orso e Silva (2015) relatam que “Houve a criação

---

**11** Inicialmente, os trabalhos realizados estavam voltados ao atendimento das pessoas com deficiência mental, sendo todas tratadas como doentes mentais, pois não havia clareza e nem distinção entre o que era compreendido como deficiência e doença. Devido à confusão conceitual e à prática (confusa) no atendimento entre deficientes e doentes, alguns profissionais da APAE e a Sra. Maria de Lourdes Canziani, após cursarem especialização em Educação Especial no Rio de Janeiro e em Madrid, iniciaram, na *Escola Mercedes Stresser* (1961), a oferta de atendimento aos denominados excepcionais, permitindo separar aqueles com diagnóstico de doentes mentais daqueles caracterizados como deficientes intelectuais. É importante marcar que, mesmo após passadas tantas décadas, essa clareza nem sempre é notada nas escolas e na sociedade em geral. Nesse sentido, nota-se que ainda há muito a ser feito no plano de esclarecimento à sociedade e de formação de quadros do magistério.

de escolas especiais, classes especiais, salas de recursos e outros serviços paralelos à formação educacional, como a formação em cursos profissionalizantes, atendendo à reforma da Lei nº 5.692/1971 (PARANÁ, 1977)” (SILVA; ORSO; SILVA, 2015, p. 254).

No decorrer de 1971, foi reestruturada a Secretaria de Estado da Educação em setores específicos, por áreas de deficiência, quando o Serviço de Educação de Excepcionais passou a ser denominado Departamento de Educação Especial (DEE), em decorrência da Lei nº 5.692/1971 (PARANÁ, 1994).

Em 1977, foi apresentada por Jaime Canet Júnior, governador do estado do Paraná no período de 1975-1979, a Mensagem à Assembleia Legislativa do Estado do Paraná (PARANÁ, 1977). Nela, o governador expôs um balanço das necessidades do Estado e as atividades desenvolvidas, bem como justificativas para elas. Dentre as temáticas/áreas contempladas, consta a Educação, com ações voltadas ao Ensino Especial:

#### 1.5 - Ensino Especial:

No Ensino, destinado exclusivamente a educandos excepcionais, verificou-se, no período, um aumento da clientela, na ordem de 32,7%. Enquanto tínhamos, em 1975, 3.402 alunos matriculados, em 1976 esse número subiu para 4.513.

Por estas razões, o aprimoramento do pessoal vinculado ao setor do ensino especializado e a formação de novos professores foi uma das preocupações da SEEC em 1976.

Através do CETEPAR, foram ministrados, durante todo o ano, cursos, chegando-se a resultados alentadores, pois encerrou-se o ano letivo de 1976 com um aumento de mais 139 novos professores para essa área de ensino.

Com o mesmo *objetivo de aprimorar e incrementar o ensino especial* em todo o Estado, foram elaborados projetos para a implantação de Classes Especiais para o atendimento do escolar portador de deficiência mental, na cidade de Assis Chateaubriand, Cascavel, Palotina, Céu Azul, Mal. Cândido Rondon, Toledo, Foz do Iguaçu, Ponta Grossa, Londrina, Maringá, Apucarana, Arapongas, Jacarezinho e Guarapuava. (PARANÁ, 1977, p. 7-8).

Nota-se o objetivo de aprimorar e incrementar o Ensino Especial pela implantação de Classes Especiais. O citado documento também aponta que

[...] em relação à realização de conclaves e congressos, a SEEC, atendendo solicitação do Ministério da Educação e Cultura do Paraguai, participou da organização de programas especiais para o excepcional, bem como, realizou cursos de especialização naquele País e, através de seu Departamento de Ensino Especial organizou o Congresso Nacional de Educação Especial, paraguaio. Cabe ainda destaque à participação na organização do Seminário sobre Planejamento da Integração no Atendimento ao Excepcional, realizado em Foz do Iguaçu, no qual verificou-se a participação das maiores autoridades brasileiras em Ensino Especial, para um planejamento global das atividades do MEC e das Secretarias Estaduais, pertinentes a esse ramo de ensino. (PARANÁ, 1977, p. 8).

Observa-se que, naquele momento, o Paraná estava se apresentando como referência

na área da Educação Especial, no atendimento de alunos, na formação de profissionais e no planejamento estratégico.

Como meio de organizar o atendimento nessas classes, em 1979, os municípios solicitaram os serviços ao DEE/PR, para realizar a triagem e a avaliação pedagógica de 3.511 casos<sup>12</sup>, abrangendo tanto a capital quanto o interior (SILVA; ORSO, SILVA, 2015).

Segundo Silva (2017),

A primeira classe especial para deficiente auditivo foi implantada no Paraná em 1981 e, até o ano de 1989 foram abertas mais 243. Para o atendimento de alunos com deficiência física, a primeira classe foi criada apenas no ano de 1994. Já para deficiência mental as 15 primeiras classes foram instituídas em 1977 e, até o ano de 1989, somavam 560. (SILVA, 2017, p. 223).

De acordo com Matos (2019), os documentos que deram origem à Educação Especial no Paraná são:

Decreto nº 10.527/1963 - Cria o Serviço de Educação de Excepcionais.

Lei nº 4.978/1964 - Estabelece o Sistema Estadual de Ensino.

Portaria nº 4.252/1966 - autoriza o funcionamento do I Curso de Aperfeiçoamento para o ensino Especializado de Crianças Excepcionais.

Decreto nº 1.083/1972 - cria o Departamento de Educação Especial.

Deliberação nº 025/1975 - estabelece normas para criação, autorização de funcionamento, reconhecimento e de reorganização de escolas destinadas à educação de excepcionais e sua fiscalização oficial.

Deliberação nº 025/1975 - estabelece normas para criação, funcionamento, acompanhamento e controle de Classes especiais em estabelecimentos comuns de ensino, para crianças e adolescentes excepcionais, cujo tipo e grau de excepcionalidade assim o recomendem.

Deliberação nº 008/1978 - estabelece normas para Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino.

Deliberação nº 26/1979 - estabeleceu Diretrizes para o Curso de Formação de Professor de Educação Especial nas áreas de Deficiência Mental, Deficiência da Áudio-comunicação e Deficiência da Visão. (MATOS, 2019, p. 150-151).

Por meio da Deliberação nº 20/1986, no artigo 1º, parágrafo único, redefine-se o conceito de excepcionalidade:

Consideram-se pessoas *portadoras de excepcionalidade* os indivíduos que apresentam deficiência mental, deficiência auditiva, deficiência visual, deficiência física não sensorial, distúrbios emocionais severos, distúrbios de aprendizagem, múltipla deficiência, e superdotação. (PARANÁ, 1986, p. 2).

Observa-se o emprego de termos, agora superados na área de Educação Especial: *portador* e *excepcionalidade*, isso porque não se *porta* a deficiência, e é parte do existir humano

---

<sup>12</sup> Para se ter uma dimensão do que esse número representava, segundo dados do *Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social* - IPARDES - (2003), a população do Estado do Paraná era de 6.929.868 habitantes em 1970 e de 7.629.392 habitantes em 1980.

diferentes condicionalidades, que levam a uma gama de possibilidades de vida, não cabendo o termo excepcional.

Ainda com relação à Deliberação nº 20/1986, Silva (2017) destaca:

Além dos atendimentos especializados, essa norma, no artigo 6º, estabeleceu que a Educação Especial também se caracterizava pela prestação dos serviços na prevenção de distúrbios do desenvolvimento do indivíduo, pela identificação precoce de excepcionalidade real ou potencial e pela avaliação diagnóstica adequada para definir a extensão e a natureza da excepcionalidade. Já os atendimentos em escolas regulares poderiam ocorrer em salas comuns, classes especiais, salas de recursos e centros de atendimentos especializados. Estes últimos foram estabelecidos a partir da Deliberação n. 20/1986, sendo que sua implantação foi iniciada nas escolas estaduais em 1987. (SILVA, 2017, p. 222).

Com base no estudo feito por Silva (2017) a respeito do número de Centros de Atendimento Especializado por área de deficiência (PARANÁ, 1994),

[...] ficou evidenciado que os encaminhamentos educacionais eram distintos para cada área. A educação dos alunos com deficiência visual predominou no ensino regular, uma vez que a única escola especial localizava-se na capital, mas também os CAEDEVs, localizados em escolas estaduais, propiciaram a expansão do atendimento no ensino comum. Já a educação de “deficientes auditivos” intercalou-se entre as escolas especiais e CAEDAs. Os alunos com “deficiência mental” foram atendidos em classes especiais, mas principalmente encaminhados às escolas especiais. Em relação aos alunos com deficiência física, são poucas as referências de atendimento, pois somente em 1991 é que foi criado o primeiro CAEFs no estado do Paraná. (SILVA, 2017, p. 222-223).

No período compreendido entre os anos 2002 a 2010, a Secretaria de Estado da Educação (SEED) alicerçou a política inclusão e de Educação Especial com fundamentos teórico-ideológicos distintos dos defendidos pelo MEC. (SILVA; ORSO, 2011).

Em tempos mais recentes, os documentos legais do Paraná que norteiam as ações nessa modalidade de ensino são:

**Instrução nº 04/2016** - SEED/SUED - critérios para contratação de profissionais, pelo Processo Seletivo Simplificado do Paraná – PSS, para atuação no Atendimento Educacional Especializado – AEE, nas escolas da rede pública estadual de ensino e na rede conveniada.

**Instrução nº 06/2016** - SEED/SUED - estabelece critérios para o Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncionais no Ensino Fundamental – anos finais e Ensino Médio - Deficiência Visual.

**Instrução nº 07/2016** - SEED/SUED - estabelece critérios para o Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncionais – SRM deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos nas instituições que ofertam Educação Básica na rede pública estadual de ensino.

**Instrução nº 08/2016** - SEED/SUED - estabelece critérios para o Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncionais – Surdez, Ensino Fundamental, anos finais, e Ensino Médio, nas instituições da rede pública estadual de ensino.



**Deliberação nº 02/2016** - CEE - dispõe sobre as Normas para a Modalidade Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Paraná. (MATOS, 2019, p. 155).

Ainda podemos destacar, conforme a SEED do Paraná:

**Instrução nº 09/2018 - Sued/Seed** - Estabelece critérios para o Atendimento Educacional Especializado por meio da Sala de Recursos Multifuncionais, nas áreas da deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e para os estudantes com transtornos funcionais específicos nas instituições de ensino do Sistema Estadual de Ensino.

**Instrução nº 11/2018 - Sued/Seed** - Estabelece critérios para o funcionamento das Escolas de Educação Básica para estudantes cegos ou de baixa visão.

**Instrução nº 10/2018 - Sued/Seed** - Estabelece critérios para a organização das Escolas Bilíngues para Surdos no Sistema Estadual de Ensino.

**Instrução nº 15/2018 - Sued/Seed** - Estabelece critérios para a oferta do Atendimento Educacional Especializado por meio da Sala de Recursos Multifuncionais e Centro de Atendimento Educacional Especializado para estudantes da Educação Especial e/ou com Atraso Global do Desenvolvimento, matriculados na Educação Infantil das instituições de ensino vinculadas ao Sistema Estadual de Ensino do Paraná. (PARANÁ, 2018, n.p.).

A apresentação desses aspectos históricos, considerando leis, documentos norteadores e ações em âmbito estadual, permite ter uma visão geral de como o Paraná se organizou em seus atendimentos; a seguir, o foco é situar a educação de pessoas com deficiência e o público-alvo da Educação Especial no município de Cascavel.

## EDUCAÇÃO ESPECIAL EM CASCAVEL

### Aspectos históricos

No Município de Cascavel, são poucos os documentos que registram a trajetória do atendimento às pessoas que compõem o público-alvo da Educação Especial. Para recuperação da história da Educação Especial na *Rede*, foram consultadas fontes bibliográficas, leis, documentos diversos e realizadas entrevistas com ex-coordenadoras do setor ou da divisão, sendo elas: Tânia Mara Dalagasperina, Neide da Silveira Duarte de Matos, Leonete Dalla Vecchia Mazaro e Maria Valdeny Ferreira Gomes.

Um dos autores que se debruçou sobre o tema no município foi Taborda (2006), que expõe:

Ao contrário de outras localidades pertencentes ao Oeste do Paraná, que tiveram escolas muito tempo depois da ocupação, Cascavel pôde contar com educação formal apenas dois anos após a fixação dos primeiros moradores. Esse fato deveu-se às características humano-culturais de seus integrantes.



Esses primeiros moradores eram constituídos em sua maioria por comerciantes, descendentes de poloneses, caboclos e trabalhadores rurais. Os comerciantes e os descendentes de poloneses viam na escolarização um instrumento de difusão da sua cultura, além de dinamizar as relações sociais. A esses primeiros moradores, juntaram-se outros segmentos sociais constituídos pelos funcionários dos correios e telégrafos, que davam grande importância à escolarização. (TABORDA, 2006, p. 103).

Taborda (2006) relata que, em 1932, a *Capela Nossa Senhora Aparecida* passou a ser empregada para a escolarização das crianças de maneira informal, sendo mantida pela comunidade. Os primeiros professores, “Aníbal Lopes da Silva e Sandálio dos Santos tinham vínculos com a comissão de estradas” (TABORDA, 2006, p. 103).

Emer (2004) explica que “[...] em 1938, após Cascavel ser elevada à condição de distrito administrativo de Foz do Iguaçu, foi criada a Casa Escolar Pública. Em 1947, após a transformação da Casa Escolar em Grupo Escolar, o Estado passou a manter a escola e pagar os professores” (EMER, 2004, p. 15 apud TABORDA, 2006, p. 103). Também explica que

Na medida em que o município foi ampliando as suas atividades comerciais e industriais, principalmente voltadas para o agronegócio e o setor de serviços, fez-se necessário a implantação e organização de um sistema escolar que respondesse a essa demanda. Dessa forma, vamos ter nos anos de 1970 uma significativa ampliação de escolas e atendimentos educacionais. Nesse sentido, surge no cenário cascavelense a necessidade de se implantar instituições que atendessem o alunado da educação especial. (EMER, 2004, p. 15 apud TABORDA, 2006, p. 103).

Na década de 1970, com a iniciativa das senhoras vinculadas ao Rotary Clube de Cascavel, de pais, mestres e amigos de crianças e adolescentes com algum tipo de deficiência (visual, auditiva, física e principalmente a deficiência mental), com o objetivo de proporcionar um atendimento especializado a este público, organizaram-se e fundaram a *Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais* (APAE), criada pelo Decreto nº 2.531 de 04 de maio de 1973. O objetivo era atender aos alunos com deficiência mental; todavia, por não existir atendimento especializado às pessoas com algum tipo de deficiência, enfrentou desafios para auxiliar a todos dentro de suas especificidades. Nesta época haviam 13 alunos matriculados (TABORDA, 2006).

Em 25 de maio de 1974, a escola da APAE passou a denominar-se *Escola Especializada Girassol* pelo Decreto nº 5.531, por ter caráter filantrópico, contava com repasses financeiros dos convênios principalmente Municipais e Estaduais<sup>13</sup> (TABORDA, 2006).

Conforme descreve Taborda (2006), na década de 1970, outra instituição

**13** Em 1987, novamente a sua denominação foi alterada, passando a chamar-se *Escola Especializada Valéria Meneghel*, sendo que, no ano de 1993, deixou de atender ao público da Educação Infantil, que passou a ser atendido pelo *Centro Especializado de Desenvolvimento Infantil Dr. Luiz Pasternak*, funcionando dentro da própria APAE. Em 2001, a *Escola Especializada Valéria Meneghel* passou a ser chamada *Escola de Educação Especial Valéria Meneghel*, atendendo ao Ensino Fundamental, à Educação de Jovens e adultos e ao Profissionalizante, com atendimentos terapêuticos multiprofissionais nas diferentes áreas (TABORDA, 2006).

especializada foi organizada, a escola da *Associação Cascavelense de Amigos dos Surdos (ACAS)*, especializada na educação de surdos, criada em novembro de 1975. No ano de 1976, no *Colégio Estadual Washington Luiz*, começou a funcionar a primeira classe especial para alunos surdos. Em 24 de novembro de 1977, houve a criação do *Centro de Reabilitação Tia Amélia*, sendo integrado a ACAS em 1985 e somente em 2002 foi alterada a nomenclatura do Centro de Reabilitação, para *Escola da Acas – Ensino Infantil e Ensino Fundamental para Surdos, atualmente Escola Bilíngue para Surdos da Acas*.

No âmbito da *Rede*, em 1978, foi elaborado o *Projeto para Classes Especiais das Escolas Municipais de Cascavel*, pela SEMED. Esse *Projeto* tinha como objetivo geral “[...] dar condições a todas as crianças de estudarem, respeitando suas individualidades e capacidades de assimilação, aumentando, assim, a probabilidade de promoção através da manipulação de variáveis metodológicas” (CASCAVEL, 1978, p. 13).

Na década de 1980, a SEMED reformulou seus setores, designando uma equipe para assessorar escolas e professores e que, por meio de avaliação, em conjunto com as equipes das escolas, realizavam encaminhamentos dos alunos para os atendimentos em escolas especiais ou classes especiais nas escolas comuns.

Após a promulgação da Constituição Federal de 1988, e com a crescente demanda desse trabalho da Educação Especial, na década de 1990 foi elaborado um novo projeto para ampliar aos alunos o atendimento educacional especializado (CASCAVEL, 2008b).

Nesse contexto, em 1991, foi criada a *Associação de Portadores de Fissura Lábio Palatal de Cascavel (APOFILAB)*, sendo que em 1993 iniciaram-se os atendimentos do *Centro de Atendimento Especializado para Pessoas com Fissura Lábio Palatina – CENTRINHO* (CASCAVEL, 2008b).

Com o crescimento da demanda, nessa década de 1990, as Secretarias Municipais de Educação, Saúde e Assistência Social inauguraram em 15 de junho de 1992 o *Centro de Atendimento Especializado à Criança (CEACRI)*. A SEMED “[...] coordenava, assessorava e viabilizava, juntamente com a Secretaria Municipal de Saúde um atendimento adequado e especializado aos educandos no intuito de melhorar a qualidade do ensino” (TABORDA, 2006, p.116).

A SEMED era responsável por toda a logística e coordenação geral desse *Centro*, e contava com funcionários da Saúde e da Assistência Social. No CEACRI, funcionava um setor de saúde, que contava com fisioterapeutas, fonoaudiólogos, psicólogos, dentistas, pediatras e um oftalmologista. As demandas de atendimento no CEACRI somente ocorriam com a indicação da escola.

De acordo com Gomes (2019)<sup>14</sup>, no CEACRI havia uma equipe especializada de Educação Especial, que consistia em avaliar os alunos encaminhados e orientar as escolas quanto ao trabalho a ser desenvolvido. A equipe pedagógica atuava em conjunto com os demais profissionais da Saúde e Assistência Social. Nesta época os municípios eram vinculados ao Sistema Estadual de Ensino quanto à organização da Educação Especial, tanto que a primeira

---

<sup>14</sup> Maria Valdeny Ferreira Gomes foi coordenadora do CEACRI nos anos de 2001 a 2003.

Deliberação nº 02/2003 do Conselho Estadual de Educação (CEE), contou com a contribuição do grupo de estudos em Cascavel junto à UNIOESTE.

Sobre como ocorria o processo de encaminhamento para Avaliação Psicoeducacional, Gomes (2019) relata que as escolas realizavam o levantamento dos alunos que tinham o indicativo para ser público-alvo da Educação Especial e encaminhavam para o CEACRI. As avaliadoras organizavam um cronograma, se deslocavam até a escola para realizar uma triagem inicial dos alunos que seriam encaminhados para a equipe multiprofissional. Após, a equipe atendia os alunos no *Centro* individualmente para verificarem as áreas do desenvolvimento e as funções psicológicas superiores. O psicólogo fazia a anamnese, entrevista social e aplicava testes individuais. A parte pedagógica era dividida em etapas de acordo com a idade da criança e com a queixa principal da escola. A maior queixa na época era a questão da alfabetização ou dificuldade na matemática. A Equipe de Educação Especial indicava quando necessário o atendimento na área da saúde. Em seguida era elaborado um relatório, sendo realizado a devolutiva para a equipe escolar com encaminhamento para Classe Especial, quando necessário. Todo o processo avaliativo, que a equipe realizava estava sob supervisão do Núcleo Regional de Educação (NRE). Os casos mais graves não passavam por avaliação, pois não eram matriculados no ensino regular, permaneciam na Escola Especial. Naquela época estava na transição da integração para a inclusão.

Segundo Gomes (2019), a educação municipal responsabilizou-se pela formação das monitoras da área da Saúde nas escolas. Inicialmente, elas só faziam a parte básica de escovação dos dentes, mas, com a formação realizada, passaram a auxiliar a equipe da escola na triagem (visual, saúde bucal, saúde em geral) antes de encaminharem o aluno para o CEACRI. Com essa estratégia, houve diminuição da fila de espera para avaliação.

Gomes (2019) enfatiza que, no processo de transição da prática educacional norteadas pela *integração* para *inclusão*, e com os estudos da *Rede* sobre THC e a PHC, compreendeu-se que todas as crianças têm condições de aprender e que seu desenvolvimento ocorre por meio das relações sociais e das mediações realizadas pelo professor e pela escola.

Como apontado anteriormente, se já havia no Estado do Paraná e no município de Cascavel uma organização do atendimento especializado na educação, na escola a demanda para avaliação foi se constituindo para o seu acesso.

Conforme Taborda afirma (2006),

O setor de educação especial realizava a coordenação e o assessoramento junto às escolas para o trabalho pedagógico da equipe administrativa e dos professores que atuavam nas 34 classes especiais na área da deficiência mental leve e um centro de atendimento ao portador de deficiência física (aproximadamente 350 alunos). Também era realizada a avaliação psicoeducacional dos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem para o posterior encaminhamento aos programas adequados. Era ofertado o atendimento individual, com psicólogas, a alunos com problemas emocionais ou de comportamento. (TABORDA, 2006, p. 116).

Nas palavras de Dalagasperina (2019)<sup>15</sup>, as escolas encaminhavam para o CEACRI o perfil acadêmico dos alunos com alguma queixa justificável para ser atendido por programas da Educação Especial, juntamente com a anamnese. Cabia ao *Centro* ou à escola entrar em contato com a família para marcarem a Avaliação Psicoeducacional. Para a sua realização, era disponibilizados pelo município vale transporte e, em alguns casos, veículos do município, que buscavam os alunos nas escolas ou em suas residências. Os alunos iam no mínimo três vezes para que fosse concluída a avaliação.

A partir da Deliberação nº 02/2003 (PARANÁ, 2003) foram criadas novas normas para modalidade de Educação Especial na Educação Básica para alunos com deficiência e NEE no Sistema de Ensino por meio do AEE na Sala de Recursos, que gradativamente substituiu as Classes Especiais.

Ainda a respeito dos atendimentos que foram criados, em 2005, por meio da Lei nº 4.126/2005 (CASCAVEL, 2005), foi criado o *Centro de Apoio Pedagógico às Pessoas Cegas ou com Visão Reduzida* (CAP)<sup>16</sup>, na estrutura da SEMED.

No ano de 2005, o CEACRI passou a funcionar como serviço vinculado à Secretaria Municipal de Saúde (SESAU), sendo desvinculado da SEMED, e passou a ser denominado *Centro Especializado de Atenção à Saúde do Neonato, Criança e Adolescente* (CEACRI). A Secretaria Municipal de Educação reorganizou o departamento pedagógico, incorporando, na coordenação pedagógica, a equipe de Educação Especial que atuava no CEACRI (CASCAVEL, 2008b).

Conforme declara Matos (2019)<sup>17</sup> em entrevista, com a mudança do CEACRI, foi trazida para SEMED toda a documentação dos alunos que foram avaliados. Inicialmente, a equipe da Educação Especial ficou composta pelas *duplas avaliadoras* (psicóloga e pedagoga), denominadas assim em todo o Estado do Paraná. Com a elaboração do Currículo municipal, publicado em 2008, essa equipe foi desmembrada, formando-se um grande grupo responsável tanto pelas tarefas de acompanhamento pedagógico nas escolas quanto pelas de condução e de elaboração do currículo.

Em 2005, o Município de Cascavel iniciou a elaboração da proposta pedagógica para *Rede*, que foi consolidada e sistematizada em um documento curricular em 2008. Esse trabalho deu-se por meio de encontros com professores das escolas e dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs). Como relata Antunes (2015),

[...] nos anos de 2006 e 2007, com a sequência desse trabalho, os textos foram sendo elaborados por grupos de trabalho e organizados de uma forma que todos os profissionais tivessem conhecimento dessa produção, resultando numa versão preliminar desse documento. E, no ano de 2008, por meio

**15** Tânia Mara Dalagasperina trabalhou no CEACRI acompanhando as Classes Especiais e Salas de Recursos de 1997 a 2000. Em 2001, começou a realizar Avaliação Psicoeducacional até o ano de 2005, período em que o CEACRI desvinculou-se da SEMED. Integrando o departamento pedagógico até 06 de outubro de 2006. Em 2011, retornou para SEMED, sendo coordenadora geral da Divisão de Educação Especial até o ano de 2018, quando se aposentou.

**16** O trabalho desse Centro é abordado no Capítulo 5, que trata sobre deficiência visual.

**17** Neide da Silveira Duarte de Matos integrou a equipe do departamento pedagógico da SEMED em 2006; em 2007, passou a ser coordenadora da Educação Especial até o ano de 2011.

dessa organização, foi editado o Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel (2008), o qual, está estruturado em três tópicos, sendo que no segundo trata dos pressupostos teóricos para educação de pessoas com deficiência, abordando aspectos da história e da constituição da Educação Especial no Município, considerações sobre o desenvolvimento e a aprendizagem das pessoas com deficiência em todas as áreas e, ainda, referenciadas as formas de AEE e a escolarização destas no Município. (ANTUNES, 2015, p. 77).

A partir dos fundamentos da THC, que embasou o Currículo com fundamentos explicativos sobre o processo de escolarização e de desenvolvimento humano, um novo enfoque teórico-metodológico se apresentou como contribuição para o atendimento educacional da pessoa com deficiência. Isso porque, em linhas gerais, as explicações sobre a aprendizagem e desenvolvimento das pessoas com ou sem deficiência são tomadas a partir de sua condição concreta e em movimento, sempre potencialmente em transformação, que situada e na relação com o outro e com os objetos da cultura, privilegia-se da mediação educativa e da linguagem para desenvolver-se (MATOS, 2019).

Com esse novo olhar, sobre o desenvolvimento e aprendizagem da pessoa com deficiência, foi reformulado o processo de avaliação passando de psicoeducacional para avaliação pedagógica em contexto escolar. O reforço escolar passa a ser o encaminhamento inicial nesse processo, antes de iniciar as intervenções avaliativas com a equipe multidisciplinar formada por professores especializados, psicólogo, enfermeiro e terapeuta ocupacional (MATOS, 2019).

Os profissionais da saúde que compunham essa equipe eram contratados pela Secretaria de Saúde e cedidos para a Secretaria de Educação com base na *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008), que dispunha sobre o trabalho intersetorial.

Conforme relatou Matos (2019), nesse período, o professor regente deveria elaborar um relatório com observações quanto à apropriação dos conteúdos, necessidade de recursos manipuláveis, comportamento, relação com os colegas e professores. Com base nesses dados, o professor verificava o que já havia ensinado e o que o aluno havia se apropriado. Ademais, esse relatório permitia que se avaliasse em quais conteúdos o aluno apresentava maior dificuldade; se era porque faltavam recursos externos, manipuláveis ou algo no ambiente de sala que impossibilitava a apropriação. Ainda Matos (2019) menciona que os professores das disciplinas de Educação Física e Arte também elaboravam um relatório descrevendo como era esse aluno, na execução das atividades e na apropriação dos conteúdos. O Coordenador Pedagógico analisava os registros das atas de pré-conselho, conselho de classe, registros de acompanhamentos em sala, intervenções com o aluno e com a família realizava anamnese e, de posse desses dados elaborava um relatório.

De acordo com Mazaro (2019)<sup>18</sup>, a escola encaminhava os relatórios mencionados para a SEMED e uma dupla de Coordenadores Pedagógicos Municipais analisavam esses

**18** Leonete Dala Vechia Mazaro ingressou no Departamento Pedagógico da SEMED em 2008 como coordenadora pedagógica municipal; em 2010, foi coordenadora interina da Educação Especial, durante o período de licença maternidade da professora Neide da Silveira Duarte de Matos, permanecendo no departamento pedagógico da coordenação geral até abril de 2011.

documentos e agendava-se o assessoramento com a escola. Os coordenadores da SEMED acompanhavam a turma em que o aluno estava matriculado, enquanto os alunos estivessem em aula com o professor regente e nas disciplinas de Educação Física e Arte. O aluno era retirado de sala de aula para aplicação de atividades específicas. A Coordenação Pedagógica era orientada durante todo o processo, a cada observação/intervenção da dupla avaliadora, que dava encaminhamentos relativos ao processo de escolarização do aluno. Após os encaminhamentos realizados, os Coordenadores Pedagógicos Municipais discutiam com a psicóloga os casos de alunos que ainda apresentavam dificuldades na aprendizagem. Nesse sentido, a psicóloga realizava a observação do aluno em contexto escolar e aplicava testes psicológicos para complementar a avaliação. Após tais ações, os casos eram avaliados em conjunto com a equipe e formalizava-se um relatório com encaminhamentos.

No tocante ao laudo médico, Matos (2019) explica que esse não era tomado como único orientador, mas, a partir dele, muitas vezes se iniciavam um processo de avaliação formal e um acompanhamento. Os encaminhamentos poderiam ser para o Reforço Escolar, caso concluíssem que era uma defasagem de conteúdo e o aluno que apresentasse um atraso significativo no desenvolvimento, na compreensão, na apropriação dos conteúdos escolares e caso isso pudesse significar uma deficiência intelectual, era encaminhado para a Sala de Recursos Multifuncional.

Ainda em sua entrevista, Matos (2019) destacou que, no final de 2007 e início de 2008, com a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008), foram criados vários programas de formação de professores pelo Governo Federal. O Município de Cascavel implementou na *Rede* programas como: Escola Acessível, financiado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), por meio da Secretaria de Educação Especial (SEESP) do Ministério de Educação (MEC); Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais; BPC na Escola, Programa MacDaisy; Programa de formação de professores em Educação Inclusiva: direito à diversidade e Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial, modalidade a distância.

A formação continuada para professores contava com encontros mensais, mas a grande parte era por videoconferência, valendo-se de uma plataforma específica criada pelo MEC em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB). Posteriormente a 2009, ocorreu um curso de pós-graduação *lato sensu* para o AEE, atendendo Cascavel, Corbélia, Toledo e Santa Tereza do Oeste. Essa formação contou com a participação de docentes da Universidade Federal do Ceará e da Universidade Estadual de Maringá. No período, na *Rede* se estudava a implantação da política de Educação Especial com base na Deliberação do CEE/PR nº 02/2003, Resolução CNE/CEB nº 02/2001, Parecer CNE/CEB nº 17/2001, Resolução CNE/CEB nº 04/2009 e a Portaria SEMED/CVEL nº 03/2010 (MATOS, 2019).

Com relação à formação continuada, Matos (2019) pontua que, a equipe formadora era organizada por duplas, um professor/pedagogo ou um professor de área, para contemplar as disciplinas do ensino fundamental e, também, as áreas da Educação Especial. Pelo menos um profissional da dupla deveria ser um professor especialista em Educação Especial. Na Educação Infantil, a formação e o assessoramento se dava por trios, pois, além da dupla formadora da educação infantil, contava-se com um profissional da Educação Especial.

Também em 2008 foram ofertados cursos nas diferentes áreas da deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) e Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD). O professor se inscrevia em um curso de seu interesse, com duração de 40 horas, conforme mencionou Mazaro (2019). Essa oportunidade de formação foi disponibilizada para professores e coordenadores interessados.

Nesse mesmo ano, por meio da Lei nº 4.869/2008 (CASCAVEL, 2008), criou-se o *Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS)*<sup>19</sup>, na estrutura da SEMED.

Em 2009, foi elaborada a primeira minuta que estabelecia normas para oferta de AEE com professor de apoio pedagógico ou monitor bem como sua atuação nas escolas. Nesse ano, conforme relatou Mazaro (2019), foram organizadas e ofertadas 100 horas de formação continuada aos professores que atuavam com turmas de classe especial, sala de recursos e sala de recursos multifuncional. Também foram reorganizados os formulários de avaliação em contexto escolar.

Conforme Dalagasperina (2019) em 2011, a partir de organograma elaborado pela SEMED, criou-se a Divisão de Educação Especial que na época era composta por três coordenadoras pedagógicas municipais, especialistas em Educação Especial, as quais eram responsáveis pela Avaliação Psicoeducacional e atendimento com Professor de Apoio Pedagógico (PAP). Ainda, faziam parte da equipe duas psicólogas, um enfermeiro e uma terapeuta ocupacional.

Em 2010, a Lei Ordinária nº 5.694/2010 dispõe sobre a organização do Sistema Municipal de Ensino de Cascavel (SME) e cria o Conselho Municipal de Educação (CME). A educação municipal passou a ter autonomia administrativa para organizar a Rede de Escolas e Centros Municipais de Educação Infantil, tendo como órgão gestor a SEMED, e órgão normativo e fiscalizador, o CME.

No ano de 2013, foram elaboradas pelo CME, as Deliberações nº 03/2013 e nº 04/2013 que dispunham Normas Complementares para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais e suas Modalidades, e Normas Complementares para Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Cascavel. Em 2017, o CME regulamenta através da Deliberação nº 02/2017 sobre documentação de Autorização para Funcionamento da SRM. No ano seguinte, o CME, estabelece através da Deliberação nº 01/2018 Normas Complementares para a Modalidade da Educação Especial e Organização do AEE, revogando o Capítulo XII da Deliberação nº 03/2013, o Capítulo VII da Deliberação nº 04/2013 e a Deliberação nº 02/2017.

Na época, também em vigência a Portaria nº 03/2010 (CASCAVEL, 2010), que estabelecia normas para o exercício dos profissionais do magistério, detentores dos cargos de Professor, Monitor Educacional e Monitor, em atividades de apoio especializado, de natureza pedagógica e as de cuidar, no Atendimento Educacional Especializado (AEE), na Rede Pública Municipal de Ensino, alterada pela Portaria nº 035/2018 (CASCAVEL, 2018b) que estabelece critérios para solicitação e disponibilização de Professor de Apoio Pedagógico (PAP) nas escolas da Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel.

<sup>19</sup> O trabalho do CAS é abordado no capítulo 6, que trata sobre deficiência auditiva.



As Classes Especiais funcionaram nas Escolas da Rede até o ano letivo de 2013, sendo que as últimas duas estiveram ativas nas *Escolas Municipais Maria Tereza Abreu de Figueiredo e Professora Maria Fumiko Tominaga*.

Nesse meio tempo, de acordo com Bertuol (2010), foi sendo implementada a política do *Atendimento Educacional Especializado* (AEE), que ficou conhecida, sobretudo, pelas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), pela formação em grande escala de professores por meio de cursos como o de especialização *lato sensu* em parceria com instituições de ensino superior. Sobre as SRM, o MEC disponibilizou equipamentos em Cascavel para a sua primeira implantação na *Escola Municipal Maria Fanny Quessada de Araújo*, no ano de 2006.

A partir da Resolução nº 018/2012, a SEMED altera a denominação dos serviços de AEE na modalidade da Educação Especial de Sala de Recursos para Sala de Recursos Multifuncional – Tipo I e Tipo II.

Por meio do Decreto nº 15.239/2020, o município de Cascavel, cria e implanta a Clínica Escola para Pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), com o objetivo de promover a escolarização das pessoas com TEA para inclusão ou permanência na Rede Regular de Ensino e atender integralmente às necessidades de saúde, objetivando o atendimento precoce e multiprofissional do indivíduo.

Na sequência, pelo Decreto nº 15.466/2020, fica criada, na Secretaria Municipal de Educação, complementando a estrutura existente ao Departamento Pedagógico, subordinada à Divisão de Educação Especial e Inclusão Escolar, a Clínica Escola Juditha Paludo Zanuzzo, tendo como finalidade atender as especificidades pedagógicas da pessoa com TEA.

## Da Divisão de Educação Especial e Inclusão Escolar

É importante registrar que com o empenho para a universalização da Educação Básica<sup>20</sup> houve um incremento nas matrículas e tornou-se pauta recorrente a demanda para que as pessoas com deficiências, TEA e AH/SD tivessem, de fato, acesso, permanência e terminabilidade em seus estudos. Notou-se que a acessibilidade à matrícula levou à crescente demanda de alunos encaminhados para avaliação. Com isso, verificou-se a necessidade do aumento no número de profissionais na *Divisão de Educação Especial e Inclusão Escolar*<sup>21</sup> a ser composta por coordenadores pedagógicos municipais especialistas em educação especial e profissionais da saúde, sendo:

- Coordenador Pedagógico Municipal, responsável pela divisão;
- Coordenadores Pedagógicos Municipais que realizam Avaliação Psicoeducacional em Contexto Escolar e para atendimento com PAP;

<sup>20</sup> Investimento que se fez evidenciar a partir da promulgação da Constituição Brasileira de 1988 e de marcos como: a Declaração Mundial de Educação para Todos- Jomtien/1990, a Declaração de Salamanca/1994, a promulgação da LDBEN nº9394/1996, o *Fórum Mundial sobre Educação de Dakar/2000*, o Plano Nacional da Educação/2014-2024.

<sup>21</sup> Alterada a nomenclatura de Divisão de Educação Especial para Divisão de Educação Especial e Inclusão Escolar pela Lei nº 6792 de 13 de dezembro de 2017.



- Coordenador Pedagógico Municipal que orienta o trabalho nas Salas de Recursos Multifuncionais;
- Coordenador Pedagógico Municipal que orienta o trabalho a ser desenvolvido pelo PAP;
- Coordenador Pedagógico Municipal que assessora os CMEIs;
- Coordenador Pedagógico Municipal responsável pelo Centro de Apoio Pedagógico às Pessoas Cegas ou com Visão Reduzida – CAP;
- Coordenador Pedagógico Municipal responsável pelo Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez – CAS;
- Psicólogas que realizam a Avaliação Psicoeducacional em Contexto Escolar;
- Terapeuta Ocupacional que realiza adaptações de materiais e mobiliário para os alunos público-alvo da Educação Especial, conforme avaliação;
- Enfermeira que avalia e acompanha o trabalho realizado pelos cuidadores aos alunos que necessitam de auxílio para higiene, locomoção e alimentação.

A Divisão de Educação Especial e Inclusão Escolar se atenta ao que as políticas públicas orientam no tocante à formação de professores para o desenvolvimento das atividades educacionais e afins, bem como à sua implementação. A seguir, essas atividades são explicitadas.

### **Avaliação Psicoeducacional em Contexto Escolar**

A Avaliação Psicoeducacional em Contexto Escolar na *Rede* tem como marco inicial o trabalho realizado na escola pelos professores, que ao perceberem as dificuldades no processo de escolarização do aluno, juntamente com a equipe pedagógica, realizam acompanhamentos e intervenções educacionais onde são utilizados recursos pedagógicos e estratégias de acordo com a dificuldade do aluno.

Conforme explicam Botelho e Tureck (2013), o

[...] aluno durante sua vida escolar pode apresentar dificuldades de aprendizagem, com defasagem em uma ou mais disciplinas, o que não significa, necessariamente, que as causas dessa dificuldade de aprendizagem estejam vinculadas a uma deficiência. (BOTELHO; TURECK, 2013, p. 5).

Assim, a mediação tem destaque nesse processo, sendo imprescindível para a formação das FPS. Desse modo, cabe ao professor a tarefa de ensinar, aquilo que o aluno não pode aprender sozinho, demandando recursos que permitam a apropriação dos conteúdos curriculares. Facci e Brandão (2008) asseveram que: “O modo como a mediação se configura na prática pedagógica e a forma como se processa a transmissão do conhecimento é que definem as possibilidades e os limites da aprendizagem e do desenvolvimento humano” (FACCI; BRANDÃO, 2008, p. 6).

Na mesma direção, Botelho e Tureck (2013) afirmam

[...] que todos os alunos devem ser respeitados em sua individualidade, capacidades, potencialidades, dificuldades, motivações, comprometimentos, ritmos, desenvolvimento, maneiras de aprender e contextos sociais. Entende-se que todos os problemas de aprendizagem são em si mesmos, contextuais e relativos, sendo necessário, portanto, compreender primeiramente o próprio processo de ensino e aprendizagem. Negar essa pluralidade significa negar a própria natureza da escola, que é no seu todo rica em características e especificidades, que se traduzem em desafios constantes aos educadores e à comunidade escolar em geral. (BOTELHO; TURECK, 2013, p. 5).

Os professores devem avaliar o aluno em sua individualidade, ou seja, verificar o que foi possibilitado, as suas relações sociais, as intervenções educacionais que foram realizadas e quais ainda podem ser. É fundamental não determinar quem é o sujeito, mas dar-lhe possibilidades de desenvolvimento. O ato de definir alguns encaminhamentos de forma aligeirada pode comprometer todo o processo de formação do aluno, pois cada pessoa é única e tem especificidades próprias, independente de ter ou não deficiência; uns, por exemplo, são visuais, outros mais auditivos e outros precisam de vivenciar e ter experiências mais concretas. Respeitadas as individualidades e constatado que o aluno não apresenta o rendimento esperado nos processos de ensino e aprendizagem, esse poderá ser encaminhado para Avaliação Psicoeducacional em Contexto Escolar. Conforme o material oferecido pelo governo do Estado, a

Avaliação Psicoeducacional no Contexto Escolar é um conjunto de procedimentos realizados no contexto escolar com o intuito de investigar os processos de ensino e aprendizagem para entender as origens das dificuldades de aprendizagem do aluno e propor intervenções pedagógicas.

Deve oferecer informações relevantes para conhecer as necessidades educacionais dos alunos, no contexto escolar, familiar e social, bem como avaliar as condições de ensino e aprendizagem subsidiando mudanças na ação pedagógica do professor, na gestão escolar e na indicação dos apoios pedagógicos adequados. (PARANÁ, 2013, p. 6).

Ainda de acordo com o mesmo documento, “[...] todas as informações possíveis, no decorrer do processo avaliativo devem ser registradas priorizando-se os aspectos qualitativos sobre os quantitativos” (PARANÁ, 2013, p. 6).

Conforme consta no Art. 20 da Deliberação nº 01/2018, a Avaliação Psicoeducacional realizada em Contexto Escolar tem como objetivo verificar e acompanhar o desenvolvimento acadêmico dos alunos, realizando encaminhamentos pertinentes (CASCAVEL, 2018a).

Essa avaliação não ocorre de forma rápida ou estanque, mas demanda tempo, sendo necessário o registro das informações por meio de relatórios de todos os profissionais envolvidos e que acompanharam o aluno em contexto escolar.

Nesse processo, é realizada entrevista com os pais ou responsável legal pela coordenação pedagógica da escola, observando os aspectos relacionados a gestação, nascimento, alimentação, linguagem, desenvolvimento psicomotor, histórico de doenças e de atendimentos médicos, dinâmica familiar e social, histórico escolar, autocuidado, autonomia, lazer, atendimento especializado em outros órgãos e atividades extraclasse.

O professor regente é responsável pelo preenchimento do perfil acadêmico descrevendo as intervenções pedagógicas realizadas com o aluno diante das dificuldades

apresentadas; desenvolvimento das funções psicológicas superiores; socialização; conceito de imagem e esquema corporal; dificuldades em relação a tônus, equilíbrio, postura e lateralidade; utilização dos espaços para realizar os registros; cores; Língua Portuguesa (oralidade, leitura/escuta, escrita/produção de texto, análise linguística/semiótica); Matemática (números e álgebra, grandezas e medidas, geometria, estatística e probabilidade).

O Coordenador Pedagógico deverá relatar sobre o desempenho pedagógico do aluno, intervenções realizadas diante da dificuldade e resultado das ações promovidas a partir das orientações. O professor regente do reforço escolar discorrerá sobre o desempenho do aluno com relação à Língua Portuguesa (oralidade, leitura/escuta, escrita/produção de texto, análise linguística/semiótica), à Matemática (números e álgebra, grandezas e medidas, geometria, estatística e probabilidade) e aos encaminhamentos realizados e avanços obtidos na aprendizagem. Os professores regentes dos componentes curriculares de hora-atividade, instrutor de informática e monitor de biblioteca pontuarão sobre o desempenho pedagógico do aluno, encaminhamentos realizados e avanços obtidos na aprendizagem.

Pela THC, a avaliação é compreendida não apenas como recurso de identificar o já apropriado ou o já conquistado, mas sobre como isso se deu, o que está em vias de elaboração ou amadurecimento (zona de desenvolvimento proximal) quais as estratégias são empregadas pelo aluno. Conforme defende Anache (2019):

A avaliação psicológica na perspectiva histórico cultural é um estudo sistematizado da criança, do jovem ou do adulto, que se utiliza do método instrumental proposto inicialmente por Vygotski (2004). Caracteriza-se por ser um método histórico-genético que visa estudar a história do comportamento, é dinâmico por ser interventivo, constituindo-se uma fonte de informações de caráter explicativo com a finalidade de subsidiar ou orientar os trabalhos dos envolvidos no processo. Desse modo, poderá problematizar as concepções e práticas instituídas sobre as dificuldades de aprendizagem de estudantes que fracassam na escola, como é o caso mais comum daqueles que apresentam deficiências ou mesmo transtornos do desenvolvimento. (ANACHE, 2019, p. 11).

Para solicitar a Avaliação Psicoeducacional em Contexto Escolar à Secretaria Municipal de Educação, a escola deverá protocolar os seguintes documentos:

- Entrevista com os pais ou responsável legal;
- Perfil acadêmico;
- Relatório dos professores dos componentes curriculares de hora-atividade, professor do reforço escolar, instrutor de informática e monitor de biblioteca;
- Relatório do coordenador pedagógico;
- Histórico de matrícula – SERE;
- Cópia do Registro de Nascimento.

Os documentos são protocolados na Divisão de Educação Especial e Inclusão Escolar da SEMED, que organizará cronograma para realização da avaliação do aluno em contexto escolar, utilizando-se de diversos instrumentos pedagógicos e psicológicos formais. Após, é realizado estudo de caso e relatório, o qual será encaminhado com o resultado para a escola,

que na sequência fará a devolutiva de conclusão do processo avaliativo para os pais ou responsável legal.

A respeito do conteúdo, de acordo com Facci, Eidt e Tuleski (2006),

Uma avaliação psicoeducacional adequada deve contemplar, uma análise do desenvolvimento infantil de modo prospectivo, indicando aquelas noções e conceitos que estão no nível de desenvolvimento próximo. É justamente, sobre essas noções e conceitos, que deve centrar o ensino, a fim de serem desenvolvidas as funções psicológicas superiores. [...] conhecer as potencialidades do aluno, torna-se tão fundamental quanto considerar a prática social na qual se desenvolve a prática educativa, que produz o sucesso e o insucesso escolar, para se abarcar as múltiplas relações que constituem o desenvolvimento do psiquismo. [...] a avaliação psicoeducacional precisa ir além da avaliação do aluno, de seus conhecimentos e competências como decorrentes de fatores orgânicos de desenvolvimento e maturação, precisa ser também uma avaliação da escola e de suas metodologias, dos conteúdos que esta oferece aos alunos, bem como a qualidade das mediações. (FACCI; EIDT; TULESKI, 2006, p. 118-120).

Nota-se que se busca esgotar as possibilidades e as intervenções educacionais antes de se encaminhar o aluno com alguma queixa para a Avaliação Psicoeducacional em Contexto Escolar. Em caso de avaliação e com indicação para o atendimento educacional especializado, as alternativas são descritas na sequência, com exceção do CAP e CAS, que serão expostos nos capítulos 5 e 6.

### **Sala de Recursos Multifuncional (SRM)**

O Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais, foi instituído pelo MEC/SECADI, por meio da Portaria nº13/2007, que integra o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite.

Esse Programa tem como objetivo:

- Apoiar a organização da educação especial na perspectiva da educação inclusiva;
- Assegurar o pleno acesso dos estudantes público-alvo da educação especial no ensino regular em igualdade de condições como os demais estudantes;
- Disponibilizar recursos pedagógicos e de acessibilidade às escolas regulares da rede pública de ensino;
- Promover o desenvolvimento profissional e a participação da comunidade escolar. (BRASIL, 2012, p.9).

De acordo com a Portaria nº 13/2007 em seu artigo 1º, § único, a SRM:

[...] é um espaço organizado com equipamentos de informática, ajudas técnicas, materiais pedagógicos e mobiliários adaptados, para atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos. (BRASIL, 2007).

E tem como função

[...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos estudantes com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (BRASIL, 2008, p.11).

Conforme a Resolução nº 04/2009, em seu artigo 5º, o AEE é realizado

[...] prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios. (BRASIL, 2009, p.2).

As SRMs na Rede são regulamentadas pela Deliberação CME nº 01/2018 (CASCAVEL, 2018a). Nesse documento consta que a SRM tem por objetivo ofertar o AEE, de natureza pedagógica, de modo complementar e/ou suplementar à escolarização do aluno que apresenta deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Altas Habilidades/Superdotação.

As SRMs são classificadas em Tipo I e Tipo II. A SRM Tipo I oferta o atendimento educacional especializado nas áreas das Deficiências, do Transtorno do Espectro Autista, das Altas Habilidades/Superdotação, enquanto a Tipo II contempla à área da Deficiência Visual.

O professor da SRM deve ter habilitação específica em Educação Especial, conforme descrito na Deliberação CME nº 01/2018 (CASCAVEL, 2018a) em seu artigo 34. Ainda, de acordo com o artigo 35, são atribuições do professor da SRM:

- I- elaborar, produzir e organizar recursos pedagógicos, de acessibilidade didática e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos;
- II- elaborar e executar plano individual de atendimento educacional especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III- organizar, em conjunto com a equipe pedagógica da escola, o cronograma de atendimento aos alunos na Sala de Recursos Multifuncional;
- IV- acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula, do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V- ensinar e usar a tecnologia assistiva, tais como: as tecnologias da informação e comunicação, a comunicação alternativa e aumentativa, a informática acessível, o soroban, os recursos ópticos e não ópticos, os softwares específicos, os códigos e linguagens, as atividades de orientação e mobilidade entre outros;
- VI- estabelecer articulação com os professores da sala de aula do ensino regular, com vistas à promoção da autonomia e participação do aluno em todas as atividades escolares. (CASCAVEL, 2018a, p.6).

As especificidades das SRMs são:

- atendimentos em turno contrário ao ensino regular;

- Cada atendimento será de no máximo duas horas, de duas a três vezes na semana de acordo com as especificidades do aluno e o indicado na avaliação psicoeducacional em contexto escolar;
- Atendimento individual ou em grupo de no máximo quatro alunos por horário, que apresentem necessidades educacionais semelhantes;
- Para cada aluno deverá ser elaborado um plano individual de atendimento especializado;
- As atividades se diferenciam do ensino regular e também do reforço escolar, devendo ser utilizados os recursos pedagógicos a fim de desenvolver as FPS.

Segundo Braun e Vianna (2011), às especificidades de cada aluno são a base para a elaboração de um plano individual de atendimento educacional especializado, no qual deverá constar as necessidades dele e de como elas devem ser atendidas, proporcionando condições para o desenvolvimento e aprendizagem, de maneira que supere as barreiras existentes no processo de escolarização. Na SRM, são utilizadas estratégias e recursos pedagógicos e de tecnologia diferenciados, que são imprescindíveis para promover a aprendizagem.

O plano individual de atendimento educacional especializado deverá ser organizado pelo professor da SRM, contemplando às FPS, como memória mediada, abstração, pensamento verbal, atenção voluntária, percepção dirigida e voluntária, raciocínio lógico, entre outras, os conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática do ano de frequência, de acordo com as especificidades do aluno, os objetivos de aprendizagem, encaminhamentos teórico-metodológicos, recursos e instrumentos auxiliares externos, avaliação e referências.

Segundo a Divisão de Documentação Escolar e Estatística da SEMED, no ano de 2019 as SRMs estavam distribuídas em 38 escolas, totalizando 55 turmas e 472 alunos matriculados.

### **Professor de Apoio Pedagógico (PAP)**

O serviço de apoio pedagógico de acordo com a Deliberação CME nº 01/2018, são os serviços especializados voltados a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de aluno com Deficiência e/ou TEA. São compreendidos como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados intencionalmente, realizados em sala de aula, por professor habilitado ou especializado em AEE. Deve ainda, ser realizado com o intento de otimizar as condições à aprendizagem, à locomoção e à comunicação. Para ser disponibilizado o serviço de apoio pedagógico o aluno deverá ser acompanhado e avaliado em contexto escolar por equipe multiprofissional da Divisão de Educação Especial e Inclusão Escolar da SEMED.

Em 2018 foi elaborada a Portaria nº 035/2018 (CASCAVEL, 2018b), que estabelece critérios para a solicitação, disponibilização de PAP nas escolas da Rede.

Para solicitação de PAP, as escolas devem seguir os critérios estabelecidos no artigo 12 da referida Portaria:

- I - Ofício de solicitação de Avaliação de Professor de Apoio Pedagógico;

- II - Comprovante de matrícula do aluno (SERE);
  - III - Cópia do registro de nascimento;
  - IV - Fichas para Avaliação Psicoeducacional (entrevista com os pais, perfil acadêmico; relatório do coordenador pedagógico escolar, relatório do professor do reforço escolar, relatório do professor regente das disciplinas de hora-atividade, relatório do instrutor de informática e relatório do monitor de biblioteca);
  - V - Laudo Neurológico ou Psiquiátrico (quando houver);
  - VI - Audiometria e/ou Laudo, na condição de Deficiência Auditiva;
  - VII - Laudo Oftalmológico, na condição de Deficiência Visual;
- Parágrafo Único: No caso de o aluno já receber atendimento educacional especializado na Sala de Recursos Multifuncional, deverá ser anexado a ficha avaliativa semestral. (CASCAVEL, 2018b, p. 5).

As atribuições do PAP estão dispostas no artigo 11 da Portaria nº 035/2018 (CASCAVEL, 2018b), cabendo a ele:

- I - Atuar como mediador nos processos de ensino e aprendizagem, desenvolvendo o trabalho em conjunto e simultaneamente com o professor regente da turma, em consonância com a concepção teórica que fundamenta o Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino;
- II - Buscar diferentes formas de comunicação alternativa, aumentativa e/ou complementar que permitam ao aluno interagir nos processos ensino e aprendizagem.
- III - Usufruir a Hora- Atividade fracionada conforme necessidade do aluno;
- IV - Planejar e atuar junto com o professor regente, encaminhamentos pedagógicos que favoreçam o acesso do aluno aos conteúdos curriculares do ano de frequência, desde a promoção de condições de acessibilidade no contexto escolar, sua interação no grupo, até as modificações mais significativas na organização da sala de aula, dos materiais e recursos pedagógicos utilizados pelo aluno e pelo professor;
- V - Organizar juntamente com o professor regente plano de trabalho individual para atender as necessidades específicas do aluno, de acordo com o planejamento semestral do ano de frequência, em conformidade com o Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel e medidas de intervenções propostas no Relatório de Avaliação Psicoeducacional;
- VI - Participar de Formação Continuada, pré-conselho, conselho de classe, projeto político-pedagógico e demais atividades previstas no calendário escolar, assegurando ações e apoios necessários, voltados para o atendimento do aluno;
- VII - Definir com os professores e equipe administrativo/pedagógico, procedimentos de avaliação que atendam cada aluno em suas especificidades, acompanhando a evolução de suas potencialidades;
- VIII - Viabilizar a participação efetiva do aluno nas diferentes situações de aprendizagem no contexto escolar;
- IX - Desenvolver a autonomia do aluno propiciando a independência deste na realização das atividades;
- X - Esclarecer e fornecer informações necessárias a respeito do aluno a todos os envolvidos no processo educacional;
- XI - Preencher relatório de acompanhamento do aluno que recebe atendimento do professor de apoio pedagógico;

XII - Contribuir com todos os professores que atuam no ano de frequência do aluno quanto aos registros na ficha avaliativa, na atribuição de nota semestral e no preenchimento do relatório da Sala de Recursos Multifuncional. (CAS-CAVEL, 2018b, p. 3-4).

Em 2019, para atender os alunos que necessitavam de PAP, a *Rede* disponibilizou 207 profissionais.

## Formação e Assessoramento de Recursos Humanos

A SEMED oferta formação e assessoramento de recursos humanos aos profissionais da Educação Especial e Inclusiva e aos demais profissionais que atuam na *Rede*. Essas formações e assessoramentos são realizadas por meio de palestras, cursos, encontros/reuniões individuais e em grupo multiprofissional e/ou multidisciplinar, contemplam as políticas públicas, os fundamentos teórico-metodológicos que embasam o trabalho escolar, as orientações técnicas para implementação de propostas e serviços, bem como para o trabalho pedagógico cotidiano.

## REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. Tradução da 1ª edição brasileira coordenada e revista por Alfredo Bossi; revisão da tradução e tradução dos novos textos Ivone Castilho Benedetti. 5.ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ANACHE, A. A. **Prefácio**. In: FACCI, M. G. D.; LEONARDO, N. S. T.; SOUZA, M. P. R. de. Avaliação Psicológica e Escolarização: Contribuições da Psicologia Histórico-cultural. Teresina, PI: Edufpi, 2019, p. 9-14.

ANTUNES, C. F. de C. **O atendimento educacional especializado como rede de serviços e apoio na educação**: contribuições da teoria histórico-cultural. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2015.

BANKS-LEITE; GALVÃO, I.; DAINEZ, D. (Eds.). **O garoto selvagem e o dr. Jean Itard**: história e diálogos contemporâneos. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2017.

BARROCO, S. S.; TULESKI, S. C. **Vigotski**: O Homem Cultural e Seus Processos Criativos. 29ª Reunião Nacional da Anped. Caxambu: ANPEd, 2006. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT20-1742--Int.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2019.

BARROCO, S. M. S. **A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski**: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2007.

BERTUOL, C. De L. **Salas de Recursos e Salas de Recursos Multifuncionais**: Apoios Especializados à Inclusão Escolar de Alunos com Deficiência/Necessidades Educacionais Especiais no Município de Cascavel-PR. 2010.



---

BIANCHETTI, L. Aspectos Históricos da apreensão e da educação dos considerados deficientes. In: BIANCHETTI, L.; FREIRE, I. M. (Orgs). **Um Olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania**. São Paulo: Papyrus, 1998, p. 21-51.

---

BOTELHO, R. F.; TURECK, L. T. Z. **Repensando o processo de Avaliação Psicoeducacional no Contexto Escolar à luz da Psicologia Histórico-Cultural**. 2013.

---

BRASIL. **Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm). Acesso em: 29 jul. 2019.

---

BRASIL. **Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm). Acesso em: 04 jun. 2019.

---

BRASIL. **Constituição Federal do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: [https://www2.camara.leg.br/atividadelegislativa/legislacao/Constituicoes\\_Brasileiras/constituicao1988.html/arquivos/ConstituicaoTextoAtualizado\\_EC%20105.pdf](https://www2.camara.leg.br/atividadelegislativa/legislacao/Constituicoes_Brasileiras/constituicao1988.html/arquivos/ConstituicaoTextoAtualizado_EC%20105.pdf). Acesso em: 29 jul. 2019.

---

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em 29 jul. 2019.

---

BRASIL. **Portaria Normativa nº 13 de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a criação do “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais”. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9935-portaria-13-24-abril-2007&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9935-portaria-13-24-abril-2007&Itemid=30192). Acesso em: 11 dez. 2019.

---

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16690politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192). Acesso em: 29 de julho de 2019.

---

BRASIL. **Resolução nº 4 de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em: 11 dez. 2019.

---

BRASIL. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Documento orientador programa implantação de salas de recursos multifuncionais**. 2012. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11037-doc-orientador-multifuncionais-pdf&category\\_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11037-doc-orientador-multifuncionais-pdf&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em 16 de dezembro de 2019.

---

BRAUN, P.; VIANNA, M. M. Atendimento Educacional Especializado, Sala de Recursos Multifuncional e Plano de Ensino Individualizado: Desdobramentos de um fazer pedagógico. In: PLETSCHE, M. D.; DAMASCENO, A. (Orgs). **Educação especial e inclusão escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico**. Seropédica, RJ: EDUR, 2011, p. 23-34.

---

BROWN, J. V. Societal responses to mental disorders in Prerevolutionary Russia. In: MCCAGG, W. O.; SIEGELBAUM, L. (Orgs.). **The disabled in the Soviet Union past and present, teory and practice**. Pittsburgh: University of Pittsburgh, 1989, p. 13-37.

---

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira:** integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: Educ, 1993.

---

CASCADEL. **Projeto para Classes Especiais das Escolas Municipais de Cascavel.** Cascavel: CME, 1978.

---

CASCADEL. **Lei nº 4.126 de 07 de novembro de 2005.** Cria o Centro de Apoio Pedagógico às Pessoas Cegas ou com Visão Reduzida (CAP), e dá outras providências. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/pr/c/cascavel/lei-ordinaria/2005/412/4126/lei-ordinaria-n-4126-2005-cria-o-centro-de-apoio-pedagogico-as-pessoas-ceg-s-ou-com-visao-reduzida-cap-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 29 ago. 2019.

---

CASCADEL. **Lei nº 4.869 de 09 de maio de 2008.** Cria o Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez - CAS. 2008<sup>a</sup>. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/pr/c/cascavel/lei-ordinaria/2008/487/4869/lei-ordinaria-n-4869-2008-cria-o-centro-de-capacitacao-de-profissionais-da-educacao-e-de-atendimento-as-pessoas-com-surdez-cas-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 29 ago. 2019.

---

CASCADEL. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel:** volume II: Ensino Fundamental - anos iniciais. Cascavel, PR: Ed. Progressiva, 2008b.

---

CASCADEL. **Lei nº 5.694 de 22 de dezembro de 2010.** Organiza o Sistema Municipal de Ensino - SME, e cria O Conselho Municipal de Educação de Cascavel - CME. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/pr/c/cascavel/lei-ordinaria/2010/569/5694/lei-ordinaria-n-5694-2010-organiza-o-sistema-municipal-de-ensino-sme-e-cria-o-conselho-municipal-de-educacao-de-cascavel-cme>. Acesso em: 29 ago. 2019.

---

CASCADEL. **Portaria nº 03 de 23 de setembro de 2010.** Estabelece normas para o exercício dos profissionais do magistério, detentores dos cargos de Professor, Monitor Educacional e Monitor, em atividades de apoio especializado, de natureza pedagógica e as de cuidar, no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado na Rede Pública Municipal de Ensino. Disponível em: <https://cascavel.atende.net/atende.php?rot=1&aca=119&ajax=t&processo=viewFile&ajaxPrevent=1522095423170&file=vfswwhozv4rrtltldo5oq07ktim9zbietj2lkehhuu&sistema=WPO&classe=UploadMidia>. Acesso em: 04 nov. 2019.

---

CASCADEL. Secretaria Municipal de Educação. **Resolução nº18 de 08 de novembro de 2012.** Município de Cascavel, PR. 2012.

---

CASCADEL. **Deliberação nº 003 de 17 de setembro de 2013.** Normas Complementares para o Ensino Fundamental - Anos Iniciais e suas Modalidades do Sistema Municipal de Ensino de Cascavel/PR. Disponível em: <https://cascavel.atende.net/atende.php?rot=1&aca=119&ajax=t&processo=viewFile&ajaxPrevent=1522095423170&file=uxi8nlvkvx3ecsebrwkoa8krbrabefch3iuiovbd&sistema=WPO&classe=UploadMidia>. Acesso em: 02 nov. 2019.

---

CASCADEL. **Deliberação nº 004 de 16 de outubro de 2013.** Normas Complementares para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Cascavel/PR. Disponível em: <https://cascavel.atende.net/atende.php?rot=1&aca=119&ajax=t&processo=viewFile&ajaxPrevent=1522095423170&file=jcwi0gx-pbk5kd5rolkvbcj8fhhbkpywslqzrlk4c&sistema=WPO&classe=UploadMidia>. Acesso em: 04 nov. 2019.

---

CASCAVEL. **Lei nº 6792 de 13 de dezembro de 2017.** Dispõe sobre a reestruturação organizacional do município de Cascavel, altera a lei nº 3800, de 31 de março de 2004, e dá outras providências. Disponível em: <http://leismunicipa.is/vthok>. Acesso em: 11 dez. 2019

---

CASCAVEL. **Deliberação CME nº 02 de 30 de maio de 2017.** Normas complementares sobre documentação necessária de Autorização para Funcionamento da Sala de Recursos Multifuncional. Disponível em: . Acesso em 16 de dezembro de 2019.

---

CASCAVEL. **Deliberação CME nº 01 de 22 de maio de 2018a.** Normas Complementares para a Modalidade da Educação Especial e da Organização do Atendimento Educacional Especializado - AEE, para alunos matriculados na Educação Infantil, no Ensino Fundamental - Anos Iniciais e na Educação de Jovens e Adultos - Fase I, do Sistema Municipal de Ensino de Cascavel - SME/Cascavel. Disponível em: . Acesso em: 04 nov. 2019.

---

CASCAVEL. **Portaria nº 035 de 06 de março de 2018b.** Estabelece critérios para a solicitação e disponibilização de Professor de Apoio Pedagógico - PAP nas Escolas da Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel conforme específica. Disponível em: . Acesso em: 04 nov. 2019.

---

CASCAVEL. **Decreto nº 15.239 de 17 de fevereiro de 2020.** Cria e Implanta a Clínica Escola para Pessoas com Transtorno Do Espectro Autista (TEA) no Município de Cascavel – Pr. Disponível em: <http://leismunicipa.is/iofyg>. Acesso em: 28 de fevereiro de 2020.

---

CASCAVEL. **Decreto nº 15.466 de 22 de maio de 2020.** Cria, na Secretaria Municipal de Educação, a Clínica Escola Juditha Paludo Zanuzzo. Disponível em: <http://leismunicipa.is/mfoyc>. Acesso em: 30 de novembro de 2020.

---

COMÊNIO, J. A. **Didactica Magna:** tratado da arte universal de ensinar tudo a todos. 2. ed. Lisboa: fundação Calouste gulbenkian, 1957.

---

EMER, I. O. **Aspectos históricos da educação regional.** Cascavel: Unioeste, Centro de Educação Comunicação e Artes, 2004. (texto digitalizado)

---

FACCI, M. G. D.; BRANDÃO, S. H. A. **A importância da mediação para o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores de alunos da Educação Especial:** Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural. 2008. Disponível em: [http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes\\_pde/artigo\\_silvia\\_helena\\_altoe.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_silvia_helena_altoe.pdf). Acesso em: 30 ago. 2019.

---

FACCI, M. G.; EIDT, N. M.; TULESKI, S. C. Contribuições da teoria Histórico Cultural para o processo de Avaliação Psicoeducacional. **Psicologia USP**, v. 17, n. 1, p. 99-124, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pusp/v17n1/v17n1a08.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2019.

---

FERREIRA, J. R. A nova LDB e as necessidades educativas especiais. **Cadernos CEDES**, v. 19, nº 46, set. 1998. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32621998000300002>. Acesso em: 15 jul. 2019.

---

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas.** 2018. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pr.html>. Acesso em 18 nov. 2019.

---

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas.** 2019. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/panorama>. Acesso em 18 nov. 2019.

---

JANNUZZI, G. de M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2004.

---

KASSAR, M. de C. M. Liberalismo, neoliberalismo e educação especial: Algumas implicações. **Cadernos CEDES**, v. 19, n. 46, set. 1998. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32621998000300003>.. Acesso em: 29 jul. 2019.

---

LEONEL, Z. **Contribuição à história da escola pública**: elementos para a crítica da teoria liberal da educação. Tese (Doutorado em Educação).- Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 1994. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253849>. Acesso em: 25 jun. 2019.

---

MATOS, N. da S. D. de. **Políticas de educação especial e desenvolvimento humano**: recuperação de contextos, documentos e percepções de protagonistas no Paraná e em Cuba. Tese (Doutorado em Psicologia). Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2019.

---

MAZZOTTA, M. J. da S. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

---

MICHAELIS. **Moderno Dicionário Brasileiro de Língua Portuguesa**. Editora Melhoramentos Ltda. 2019. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/>. Acesso em: 25 jun. 2019.

---

MINTO, L. W. **MEC-USAID**. Glossário Unicamp, s.d. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb\\_c\\_mec-usaid%20.htm](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_mec-usaid%20.htm). Acesso em: 29 jul. 2019.

---

PARANÁ. **Deliberação nº 20 de 21 de novembro de 1986**. Normas para Educação Especial no Sistema de Ensino. Disponível em: [http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Deliberacoes/1986/Del\\_20\\_86.pdf](http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Deliberacoes/1986/Del_20_86.pdf). Acesso em: 19 ago. 2019.

---

PARANÁ. **Mensagem Apresentada à Assembleia Legislativa Estado pelo Senhor Jaime Canet Junior, Governador do Estado**. Curitiba, 1977. Disponível em: [http://www.arquivopublico.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Mensagem\\_1978\\_Jayme\\_Canet\\_Junior.pdf](http://www.arquivopublico.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Mensagem_1978_Jayme_Canet_Junior.pdf) Acesso em: 19 ago. 2019.

---

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Fundamentos Teóricos-Metodológicos para a Educação Especial**. Departamento de Educação Especial, Curitiba, 1994.

---

PARANÁ. Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social Paraná. **Diagnóstico Social e Econômico/Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social** - Curitiba: IPARDES, 2003. Disponível em: [http://www.ipardes.gov.br/biblioteca/docs/diagnostico\\_relatorio.pdf](http://www.ipardes.gov.br/biblioteca/docs/diagnostico_relatorio.pdf). Acesso em: 15 jul. 2019.

---

PARANÁ. **Deliberação nº 02 de 02 de junho de 2003**. Normas para a Educação Especial, modalidade da Educação Básica para alunos com necessidades educacionais especiais, no Sistema de Ensino do Estado do Paraná. Curitiba: SEED, 2003. Disponível em: [http://celepar7cta.pr.gov.br/seed/deliberacoes.nsf/7b2a997ca37239c3032569ed005fb978/93946370948cd82903256d5700606b9e/\\$FILE/\\_p8himoqb2clp631u6dsg30chd68o30co\\_.pdf](http://celepar7cta.pr.gov.br/seed/deliberacoes.nsf/7b2a997ca37239c3032569ed005fb978/93946370948cd82903256d5700606b9e/$FILE/_p8himoqb2clp631u6dsg30chd68o30co_.pdf). Acesso em: 15 jul. 2019.

---

PARANÁ. **Curso de Avaliação Psicoeducacional no Contexto Escolar**. Subsídios para Avaliação Psicoeducacional no Contexto Escolar - Orientações Pedagógicas. Curitiba: SEED, 2013. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/ed\\_especial/subsidios\\_avaliacao\\_contexto\\_escolar.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/ed_especial/subsidios_avaliacao_contexto_escolar.pdf). Acesso em: 29 ago. 2019.

---

PARANÁ. Secretária de Estado da Saúde do Paraná. **Plano Estadual de Saúde**. Paraná 2016-2019 – Curitiba: SESA, 2016. 200 p. Disponível em: <http://www.saude.pr.gov.br/arquivos/File/PlanoEstadual-Saude2016MioloAlt.pdf>. Acesso em 16 dez. 2019.

---

PARANÁ. Instituto Paranaense de desenvolvimento Econômico e Social. **PIB do Paraná: resultados do 2º trimestre de 2019**. Disponível em: [http://www.ipardes.gov.br/pdf/pib\\_tri/nota\\_de\\_divulgacao.pdf](http://www.ipardes.gov.br/pdf/pib_tri/nota_de_divulgacao.pdf). Acesso em: 18 nov. 2019.

---

PARANÁ. Secretaria Estadual de Educação. **Instruções - Anos Anteriores**. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/Pagina/Instrucoes-Anos-Anteriores>. Acesso em: 19 ago. 2019.

---

PESSOTTI, I. **Deficiência mental: da superstição à ciência**. São Paulo: Edusp, 1984.

---

PEE. Programa Institucional de Ações Relativas às pessoas com necessidades especiais. **Pessoa com deficiência na sociedade contemporânea: problematizando o debate**. Cascavel: UNIOESTE, 2006.

---

REYNOLDS, C.; JANSEN, F. E. **Concise Encyclopedia of Special Education: A Reference for the Education of the Handicapped and Other Exceptional Children and Adults**. 2nd ed. New York: John Wiley & Sons, Inc., 2000.

---

SILVA, O. M. da. **A epopéia ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e hoje**. São Paulo: CEDAS, 1986.

---

SILVA, V. L. R.R.; ORSO, P. J. **História da Educação Escolar da Pessoa com Deficiência no Estado do Paraná no Período de 1970 a 2010**. UEM, 2011. Disponível em: [http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario\\_ppe\\_2011/pdf/5/101.pdf](http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2011/pdf/5/101.pdf). Acesso em: 19 ago. 2019.

---

SILVA, V. L. R. R.; ORSO, P. J.; SILVA, D. R. A política de educação especial do estado do Paraná nas décadas de 1970 e 1980. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 15, n. 64, p. 251-265, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/rho.v15i64.8641940>. Acesso em: 23 nov. 2020.

---

SILVA, V. L. R. R. da. **Educação Especial no Paraná: a coexistência do atendimento público e privado nos anos de 1970 e 1980**. Curitiba: Editora Appris, 2017.

---

TABORDA, W. B. **Aspectos Históricos da Educação Especial no Município de Cascavel: dos primórdios à regionalização dos serviços Especializados**. Monografia (Especialização em História da Educação Brasileira). Programa de Pós-Graduação em História da Educação Brasileira, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2006.

---

TEZZARI, M. L. Edouard Séguin e a Educação Especial: história e atualidade de sua obra. **Caderno de Pesquisa em Educação**, p. 26-44, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.22535/cpe.v16i0.4395>. Acesso em: 29 jul. 2019.

---

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas V: fundamentos de defectología**. Madrid: Visor Dis., S. A., 1997.

---

VIGOTSKII, L. S. **La imaginación y el arte en la infancia**. 4. ed. Madrid: Ediciones Akal, 1998.

---

VIGOTSKI, L.S. **Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

## POR UMA TEORIA EMBASADORA DO TRABALHO EDUCACIONAL PROVOCATIVO DO DESENVOLVIMENTO

Expôs-se, até o momento, sobre os aspectos históricos do reconhecimento da educabilidade das pessoas com deficiência, bem como a organização dos serviços a elas direcionadas, conforme fatos históricos e documentos legais referentes ao Brasil, ao Estado do Paraná e ao Município de Cascavel.

Também se destacou sobre a organização desses serviços contemplados por leis e documentos norteadores. Contudo, entende-se não ser suficiente a descrição e a prescrição para olhar esses desafios, isto é, os elementos teóricos que balizam tanto o olhar dos educadores quanto a sua atuação/intervenção.

Salienta-se que a THC tem subsidiado o trabalho realizado pela *Rede* e que ela se mantém, somando-se as elaborações da PHC. Considerando esses fatos, neste capítulo, serão expostos alguns aspectos dessas teorias que permitem o posicionamento dos professores e demais profissionais que atuam junto à Educação Especial e Inclusiva.

### A FORMAÇÃO SOCIAL DO PSIQUISMO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: CONSIDERAÇÕES EDUCACIONAIS

O modo como se reproduz a vida tem demandado, cada vez mais, que se esteja envolvido com muitas *coisas* e atividades, de modo cada vez mais abrangente quanto aligeirado. Isso tem produzido efeitos notórios: por um lado, pessoas ansiosas, hiperativas, adoecidas física e mentalmente; por outro, nota-se que a ciência, em suas diferentes áreas, vem crescendo vertiginosamente.

Mesmo com o crescimento da ciência, não se tem transformado positivamente a vida de grande parte das pessoas; não se dá a elas a garantia da dignidade a que têm direito; por isso, há muito a ser feito nessa direção. O que é produzido pela ciência, pela filosofia, pela arte e por outros campos do saber precisa ser acessível e compreensível às pessoas, de modo a lhes permitir que se apropriem do que já foi produzido, tornando seu aquilo que a humanidade conquistou.

Sob essa concepção, supõe-se que compreender as diversas manifestações do desenvolvimento humano e a importância que as relações sociais têm para a constituição dos sujeitos, torna-se necessário e se constitui em um grande desafio que está posto para a educação escolar.

Considera-se que, ao se apropriarem da experiência acumulada ao longo da história, objetivada em elaborações materiais e não materiais (objetos, saberes, concepções, valores etc.), os sujeitos desenvolvem as suas próprias *capacidades*, o que lhes permitem apreender o mundo, desvendá-lo, representá-lo e agir sobre ele. Essa concepção de desenvolvimento

apoiar-se na tese da *formação social da mente*<sup>1</sup>, do psiquismo. Por essa tese, as *capacidades*, termo tão caro à Educação Especial, podem ser entendidas como “[...] qualidades psíquicas da personalidade que são condição para realizar com êxito determinados tipos de atividade” (LEITES, 1969, p. 433). E quanto mais variadas as atividades desenvolvidas pelos sujeitos, mais serão desenvolvidas as suas capacidades gerais e específicas. Segundo Leites (1969),<sup>2</sup>

À medida em que a humanidade tem criado novas atividades têm nascido e se tem desenvolvido novas capacidades e as antigas tem recebido um novo conteúdo. A divisão e a especialização do trabalho têm conduzido à especialização das capacidades humanas. *O desenvolvimento das capacidades depende em grau decisivo das condições histórico-sociais da vida do homem das condições da vida material da sociedade.*<sup>28</sup> (LEITES, 1969, p. 434-435, tradução nossa, grifos no original).

Isso significa que as pessoas com e sem deficiência precisam ser partícipes nessas/ dessas atividades para formarem em si as capacidades próprias à época em que vivem, para não serem consideradas, pelos outros ou por si mesmas, como *estranhas*, alheias, alienadas. Tendo ou não consciência do quanto se adequam ou se adaptam ao seu entorno ou à sua época, elas não podem ficar à parte da sociedade, vivendo e sobrevivendo “[...] como uma ‘espécie particular de homens’, senão como trabalhadores, artesãos etc., isto é, como unidades sociais determinadas.”<sup>3</sup> (VYGOTSKI, 1997, p. 34, tradução nossa).

Na concepção de Vygotski, o alcance desse objetivo se constituía a maior dificuldade e a mais profunda singularidade da escola especial naquelas primeiras décadas do século XX e de toda a *defectologia* [área comparável à atual Educação Especial] prática; certamente, implicava o desenvolvimento das capacidades.

Esse desenvolvimento cultural das capacidades deve ser alvo de atenção da escola porque “[...] cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe, ainda, preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana” (LEONTIEV, 1978, p. 267). Nesse sentido, as pessoas com e sem deficiência não se tornam o que são somente pelo o que a natureza lhes disponibilizou em seus corpos biológicos. O que elas são *depende* daquilo que apropriam, das elaborações produzidas historicamente, as quais não são transmitidas por hereditariedade, mas pelo mediatizado pelos outros homens.

Nessa perspectiva, é importante expor o que Vygotski (1997) explica, ao citar Griboiedov (1926), sobre crianças com deficiência intelectual:

[...] 90% das crianças mentalmente atrasadas, que receberam instrução, têm capacidade de trabalho e se dedicam ao labor artesanal, industrial e agrícola.

**1** *A formação social da mente* é o título do livro de L. S. Vygotski que foi traduzido para o português e teve grande repercussão. Sua primeira edição no Brasil, conforme Duarte (1996), se deu em 1984, e o livro *Pensamento e Linguagem*, em 1979.

**2** A medida que la humanidad ha creado nuevas actividades han nacido y se han desarrollado nuevas capacidades y las antiguas han recibido un nuevo contenido. La división y la especialización del trabajo han conducido a la especialización de las capacidades humanas. *El desarrollo de las capacidades depende en un grado decisivo de las condiciones histórico-sociales de la vida del hombre, de las condiciones de la vida material de la sociedad.* (LEITES, 1969, p. 434-435).

**3** [...] como una ‘especie particular de hombres’, sino como obreros, artesanos, etc., es decir, como unidades sociales determinadas (VYGOTSKI, 1997, p.34).



Acaso ser um trabalhador consciente - um obreiro, um trabalhador rural, um artesão - não significa ser um construtor, um criador da nova vida? Já que essa construção deve ser entendida como uma construção social, coletiva, na qual cada trabalhador participa na medida de suas forças.<sup>4</sup> (VYGOTSKI, 1997, p. 35, tradução nossa).

O autor está em defesa de que todos poderiam aprender e assumir um papel de fato participativo na sociedade:

Podem participar no trabalho coletivo e não somente em suas formas inferiores, [...] senão no trabalho industrial, agrícola e artesanal. Como é possível dar outra educação a esses futuros construtores e trabalhadores, que não seja a que recebem todas as demais crianças no país?<sup>5</sup> (VYGOTSKI, 1997, p. 150, tradução nossa).

Naquele período histórico, daquela sociedade, havia uma grande necessidade de investimento na produção (de tudo). Havia um chamamento para que todos participassem da construção de uma nova sociedade, o que demandava uma formação educacional com fundamentos éticos e técnicos para essa finalidade, e isso deveria alcançar a todos. Todos, em tese, poderiam ser formados para assumirem as mais diferentes atividades que o momento requirava, não cabendo, pois, às pessoas com deficiência ficarem destituídas dessa possibilidade.

Estava sob essa defesa o entendimento de que as capacidades são formadas em acordo com as atividades das quais se participa e, com tal formação os sujeitos com deficiência podem ser e estar na sociedade ocupando espaços como os demais. A instrução/educação, nessa perspectiva, assume um papel diretivo para o desenvolvimento, sob a intencionalidade apontada.

Na perspectiva histórico-cultural, nota-se a intervenção educativa intencional. Conforme argumenta Leontiev (1978),

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas postas. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, "os órgãos da sua individualidade", a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança aprende a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de educação. (LEONTIEV, 1978, p. 272).

Pode-se dizer, portanto, que educar implica, pois, levar os alunos com e sem

4 [...] 90% de los niños mentalmente retrasados, que han recibido instrucción, tienen capacidad de trabajo y se dedican a la labor artesanal, industrial y agrícola. ¿Acaso ser un trabajador consciente-un obrero, un trabajador rural, un artesano- no significa ser un constructor, un creador de la nueva vida? Ya que esa construcción debe ser entendida como una construcción social, colectiva, en la que cada trabajador participa en la medida de sus fuerzas. (VYGOTSKI, 1997, p. 35).

5 Pueden participar en el trabajo colectivo y no sólo en sus formas inferiores, [...], sino en el trabajo industrial, agrícola y artesanal. ¿Cómo es posible dar otra educación a estos futuros constructores y trabajadores, que no sea la que reciben todos los demás niños en el país? (VYGOTSKI, 1997, p. 150).

deficiência a esse processo formativo dos “órgãos da sua individualidade”, por meio da apropriação do já elaborado.

Quando se reconhece que a apropriação conta com a especificidade da educação escolar, se reconhece que o professor desempenha o papel de agente mediador entre os alunos e o conhecimento. Espera que eles sejam necessariamente preparados para tanto, que possua mais experiências e, por meio de intervenções adequadamente planejadas, atuar para a transformação dos alunos com e sem deficiência. O processo educacional encaminha para que os conteúdos comungados no plano intersíquico sejam, posteriormente, apropriados pelos alunos e se tornem componentes do plano intrapsíquico dos mesmos. Conforme esclarece Vigotski (2010):

Sabemos por uma grande quantidade de pesquisas — a que no momento apenas podemos aludir — que o desenvolvimento das funções psicointelectuais superiores na criança, dessas funções especificamente humanas, formadas no decurso da história do gênero humano, é um processo absolutamente único. Podemos formular a lei fundamental deste desenvolvimento do seguinte modo: Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas: a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas. (VIGOTSKI, 2010, p. 114).

A esse respeito, no Tomo III de Obras Escogidas, Vygotski (2000) teoriza:

Podemos formular a lei geral do desenvolvimento cultural do seguinte modo: toda função do desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos; primeiro em plano social e depois no psicológico, a princípio entre os homens como categoria intersíquica e logo no interior da criança como categoria intrapsíquica. O dito se refere e por igual a atenção voluntária, a memória lógica, a formação de conceitos e o desenvolvimento da vontade. Temos pleno direito a considerar a tese exposta como uma lei, mas ao passo, naturalmente, do externo para o interno, modifica o próprio processo, transforma suas estruturas e funções. Detrás de todas as funções superiores e suas relações se encontram geneticamente as relações sociais, as autênticas relações humanas. Aqui, um dos princípios básicos de nossa vontade é o princípio de divisão de funções entre os homens, a participação em dois daqueles que agora está fundido em um, o implante, experimental do processo psíquico superior naquele drama que vivem os seres humanos.

Por ele, o resultado fundamental da história do desenvolvimento cultural da criança poderia denominar-se como a sociogênese das formas superiores do comportamento.<sup>6</sup> (VYGOTSKI, 2000, p. 150, tradução nossa).

De modo similar, no Tomo V de Obras Escogidas, Vygotski (1997, p. 214) explica:

No aspecto da ontogênese, e no aspecto do desenvolvimento da criança, somente nos últimos tempos devido a uma série de investigações, conseguiu-se estabelecer que aqui a estrutura e a formação das funções superiores da atividade psíquica se realizam no processo de desenvolvimento social da criança, e no processo de sua inter-relação e de sua colaboração com o meio social circundante. Ao nos apoiarmos em algumas investigações nossas e de nossos colaboradores, formulamos em outro lugar este postulado da seguinte maneira: a observação do desenvolvimento das funções superiores demonstra que a estrutura de cada uma delas se subordina estritamente à mesma regularidade, a saber: cada função psíquica superior se manifesta no processo de desenvolvimento da conduta duas vezes; a princípio como uma função da conduta coletiva, como uma forma de colaboração ou de interação, como um meio da adaptação social, isto é, como uma categoria interpsicológica e logo, pela segunda vez, como um modo da conduta individual da criança, como um meio de adaptação pessoal, como um processo interno da conduta, é dizer, como uma categoria intrapsicológica.<sup>7</sup> (VYGOTSKI, 1997, p. 214, tradução nossa).

Como se pode notar, a relação dialética entre os planos inter e intrapsíquico é o que permite a constituição do psiquismo propriamente humano em cada pessoa. Conforme indicam Luria (1992) e Vygotski e Luria (2007), desde o nascimento, as crianças estão em contínua interação com adultos, que, por serem mais experientes e estarem ativamente envolvidos (intencional e conscientemente ou não) com a formação das novas gerações, procuram incorporá-las à sua cultura e a seu *corpus* de significados e condutas, historicamente acumulados. Luria (1992) enfatiza que inicialmente “[...] as respostas da criança ao mundo são dominadas por processos naturais, ou seja, aqueles proporcionados por sua herança biológica” (LURIA, 1992,

**6** Podemos formular la ley genética general del desarrollo cultural del siguiente modo: toda función en el desarrollo cultural de niño aparece en escena dos veces, en dos planos; primero en el plano social y después en el psicológico, al principio entre los hombres como categoría intrapsíquica y luego en el interior del niño como categoría intrapsíquica. Lo dicho se refiere por igual a la atención voluntaria, a la memoria lógica, a la formación de conceptos y al desarrollo de la voluntad. Tenemos pleno derecho a considerar la tesis expuesta como una ley, pero el paso, naturalmente, de lo externo a lo interno, modifica el propio proceso, transforma su estructura y funciones. Detrás de todas las funciones superiores y sus relaciones se encuentran genéticamente las relaciones sociales, las auténticas relaciones humanas. De aquí, uno de los principios básicos de nuestra voluntad es el principio de división de funciones entre los hombres, la partición en dos de aquello que ahora está fusionado en uno, el despliegue experimental del proceso psíquico superior en aquel drama que viven los seres humanos. Por ello, el resultado fundamental de la historia de desarrollo cultural del niño podría denominarse como la sociogénesis de las formas superiores del comportamiento. (VYGOTSKI, 2000, p.150).

**7** En lo que respecta a la ontogénesis, en lo que respecta al desarrollo del niño sólo durante el último período, y gracias a una serie de investigaciones, se logró determinar que también en este caso la organización y estructuración de las formas superiores de la actividad psíquica se realizan en el proceso de desarrollo social del niño, en el proceso de su interrelación y colaboración con el medio social circundante. Basándonos en algunas investigaciones nuestras y de nuestros colaboradores, hemos formulado en otro sitio esta tesis del siguiente modo: la observación del desarrollo de las funciones superiores demuestra que la formación de cada una de ellas está rigurosamente subordinada a la misma regularidad, es decir, que cada función psíquica aparece en el proceso de desarrollo de la conducta dos veces; primero, como función de la conducta colectiva, como forma de colaboración o interacción, como medio de la adaptación social, o sea, como categoría interpsicológica, y, en segundo lugar, como modo de la conducta individual del niño, como medio de la adaptación personal, como proceso interior de la conducta, es decir, como categoría intrapsicológica. (VYGOTSKI, 1997, p. 214).

p. 50). Contudo, por meio da intervenção constante de sujeitos mais experientes da cultura, processos psicológicos mais complexos e instrumentais tomam forma e desenvolvem-se. Esses processos não decorrem de uma maturação dos processos básicos - aquelas funções psicológicas que a criança apresenta desde o nascimento - pelo contrário, elas só se constituem no transcorrer das interações entre a criança e os sujeitos mais experientes, valendo-se de instrumentos e signos para formação desde a percepção até o próprio pensamento abstrato.

Para Vygotski e Luria (2007),

Já desde as primeiras etapas do desenvolvimento da criança a palavra se intromete na percepção da criança separando e diferenciando elementos e superando a estrutura natural do marco sensorial e, por assim dizer, constituindo novos centros estruturais artificialmente introduzidos e móveis. A fala não acompanha simplesmente a percepção infantil senão que desempenha nela desde o princípio um papel ativo. E assim a criança começa a perceber o mundo não só através de seus olhos, senão também através da fala. É justamente neste processo onde reside o centro essencial do desenvolvimento da percepção infantil. (VYGOTSKI; LURIA, 2007, p. 38).

Com base no excerto dos autores é possível considerar a intrínseca relação que há entre desenvolvimento do psiquismo e o emprego de instrumentos e signos, como a linguagem.

Cabe aqui recuperar o que expõe Vigotski (2004), no texto *O método instrumental em Psicologia*, no qual apresenta 24 teses sobre o desenvolvimento humano. De modo geral, defende que o desenvolvimento humano, diferentemente do animal, é mediado por instrumentos de dois tipos: técnicos e psicológicos. Os instrumentos técnicos (as ferramentas) são criados pelo homem em sua ação na natureza, decorrentes das necessidades que vão se constituindo em sua luta pela existência. Os instrumentos psicológicos (signos) são dispositivos de domínio do comportamento. Esses medeiam a ação do homem sobre a natureza, tornando seu ato instrumental.

Pode-se dizer, portanto, que as funções psicológicas são transformadas pela apreensão de signos e pela criação e pelo emprego/utilização de instrumentos técnicos. Contudo, é pela mediação dos signos que os processos comportamentais, que se pautam inicialmente no equipamento biológico, vão sendo suplantados e recombinaados em acordo com o desenvolvimento histórico do indivíduo, e vão sendo orientados pelas FPS que vão se formando. Vigotski (2004) considera que, enquanto o instrumento externo pode ser estímulo para a ação e, também, ferramenta que medeia a ação, o instrumento psicológico atua como componente intermediário/mediador que transforma o comportamento em operação intelectual. Para o autor,

1.No comportamento do homem surge uma série de dispositivos artificiais dirigidos para o domínio dos próprios processos psíquicos. Por analogia com a técnica, esses dispositivos podem receber, de pleno direito, a denominação convencional de ferramentas ou instrumentos psicológicos (técnica interna segundo a terminologia de E. Claparède, *modus operandi*, segundo R. Thurnwald).

[...].

2. Os instrumentos psicológicos são criações artificiais; estruturalmente, são dispositivos sociais e não orgânicos ou individuais; destinam-se ao domínio

dos processos próprios ou alheios, assim como a técnica se destina ao domínio dos processos da natureza

3. Como exemplo de instrumentos psicológicos e de seus complexos sistemas podem servir a linguagem, as diferentes formas de numeração e cálculo, os dispositivos mnemotécnicos, o simbolismo algébrico, as obras de arte, a escrita, os diagramas, os mapas, os desenhos, todo tipo de signos convencionais etc. (VIGOTSKI, 2004, p. 93).

Em síntese, enquanto o instrumento técnico (a ferramenta) é orientado para provocar mudanças externas, o instrumento psicológico (o signo) é orientado para provocar mudanças internas. A teorização vigotskiana considera que a educação da criança deve visar à reestruturação de suas funções psicológicas, compreendendo que os desenvolvimentos histórico e natural se dão em unidade. A criança se apresenta como um *sujeito natural* que precisa ser alvo/sujeito de uma edificação cultural, por meio da apropriação de instrumentos para dominar seu próprio comportamento.

Vygotski e Luria (2007) teorizam que a atividade simbólica ocorre por meio dos signos. A criança que não se apropria dos signos acaba por atuar de modo manipulatório em uma situação, direcionando sua atividade diretamente para os objetos que a atraem. A atividade simbólica, que se dá pela operação com signos, possibilita à criança organizar-se e planificar sua conduta em direção a uma meta, a um propósito. Assim, com os recursos dos signos, passa a operar, a atuar/comportar-se orientada por meios indiretos, visando o autocontrole e a organização da sua própria conduta. (VYGOTSKI; LURIA, 2007).

Pode-se dizer, desse modo, que o desenvolvimento das características humanas nos psiquismos das pessoas se refere a um processo que se inicia desde os primórdios de suas vidas. Além disso, depende da participação delas em atividades próprias às suas épocas e culturas, do emprego/uso de ferramentas e, sobretudo, da internalização e emprego dos signos já criados. Isso se dá, portanto, convivendo com pessoas mais experientes, e o comungado no plano intersíquico precisa ser apropriado para cada um, e se converter em processo intrapsíquicos. Os adultos são, pois, agentes externos que medeiam o contato das crianças com o mundo, valendo-se de signos e de aparatos necessários para forjar a humanização nelas, ou seja, precisam forjar os processos intersíquicos em intrapsíquicos. A constituição do psiquismo humanizado depende, pois, dessa direção de inter para intrapsíquico.

Esse contato com os adultos ou sujeitos mais experientes permitirá às crianças a formação de condutas que vão se distanciando daquelas dos meses iniciais de suas vidas, e que também são apresentadas pelos animais. Isso ocorre porque elas se apoiam no que a natureza/biologia lhes oferece, na esfera dos instintos ou de treinos pautados em condicionamentos, que as levam à apresentação às respostas diretas ou sob associações simples diante de dados estímulos. A conduta humanizada vai se distanciando dessa relação direta entre estímulos e respostas, visto que passa a contar com os estímulos artificiais (culturais) que se interpõem entre os estímulos e as respostas, de modo a orientar, cada vez mais, as crianças. Suas condutas vão sendo norteadas pelos meios auxiliares. É oportuno destacar que, conforme esclarece Vygotski (2000),

A criação e o emprego de estímulos artificiais na qualidade de meios auxiliares para dominar as reações próprias precisamente é a base daquela nova

forma de determinar o comportamento que diferencia a conduta superior da elementar e cremos que a existência simultânea dos estímulos *dados* e dos *criados* é o traço distintivo da psicologia humana. Chamamos *signos aos estímulos-meios artificiais introduzidos pelo homem na situação psicológica que cumpre a função de auto estimulação*; concedida a este termo em sentido mais amplo e ao mesmo tempo, mais exato do que se dá habitualmente a essa palavra. De acordo com nossa definição, todo estímulo criado condicionalmente pelo homem artificialmente que se utiliza como meio para dominar a conduta - própria ou alheias - é um signo. Dois momentos portanto, são essenciais para o conceito de signos: sua origem e função.<sup>8</sup> (VYGOTSKI, 2000, p. 82-83, tradução nossa).

O autor ainda aponta que

A invenção e o emprego dos signos na qualidade de meios auxiliares para a solução de alguma tarefa psicológica apresentada ao homem (memorizar, comparar algo, informar, eleger etc.) supõe, desde sua faceta psicológica, em um momento uma analogia com a invenção e o emprego das ferramentas. Consideramos que esse traço essencial de ambos os conceitos é o papel destas adaptações na conduta, que é análogo com o papel das ferramentas em uma operação de trabalho ou, o que é o mesmo, a função instrumental do signo. Nos referimos à função de estímulo-meio que realiza o signo na relação com alguma operação psicológica, ao fato de que seja um instrumento da atividade humana.<sup>9</sup> (VYGOTSKI, 2000, p. 91, tradução nossa).

Considerando o exposto e atentando mais à educação de alunos com deficiência, destaca-se o que escrevem Vygotsky e Luria (1996):

É assim que atua a cultura, desenvolvendo em nós métodos cada vez mais novos, transformando assim a memória "cultural", o efeito da escola é semelhante: cria uma provisão de experiências, implanta grande número de métodos auxiliares complexos e sofisticados e abrem inúmeros novos potenciais para a função humana natural. (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 194).

Embora estivessem tratando da formação da memória cultural como FPS, posto que orientada pela intencionalidade e pela consciência acaba por expor quanto a escola tem papel fundamental para o alcance do desenvolvimento do homem cultural. Para os estudiosos,

---

**8** La creación y el empleo de estímulos artificiales en calidad de medios auxiliares para dominar las reacciones propias precisamente es la base de aquella nueva forma de determinar el comportamiento que diferencia la conducta superior de la elemental y creemos que la existencia simultánea de los estímulos dados y los creados es el rasgo distintivo de la psicología humana. Llamamos signos a los estímulos-medios artificiales introducidos por el hombre en la situación psicológica que cumplen la función de autoestimulación; adjudicando a este término un sentido más amplio y, al mismo tiempo, más exacto del que se da habitualmente a esa palabra. De acuerdo con nuestra definición, todo estímulo condicional creado por el hombre artificialmente y que se utiliza como medio para dominar la conducta —propia o ajena— es un signo. Dos momentos, por lo tanto, son esenciales para el concepto de signo: su origen y función. Examinaremos más adelante con todo detalle tanto el uno como el otro. (VYGOTSKI 2000, p. 82-83).

**9** La invención y el empleo de los signos en calidad de medios auxiliares para la solución de alguna tarea psicológica planteada al hombre (memorizar, comparar algo, informar, elegir, etcétera) supone, desde su faceta psicológica, en un momento una analogía con la invención y el empleo de las herramientas. Consideramos que este rasgo esencial de ambos conceptos, es el papel de estas adaptaciones en la conducta, que es análogo con el papel de las herramientas en una operación laboral o, lo que es lo mismo, la función instrumental del signo. Nos referimos a la función del estímulo-medio que realiza el signo en relación con alguna operación psicológica, al hecho de que sea un instrumento de la actividad humana. (VYGOTSKI, 2000, p. 91).

[...] o desenvolvimento não é simples maturação, mas sim metamorfose cultural, reequipamento cultural e se quisermos estudar a memória de uma pessoa adulta, teremos que estudá-la não sob a forma que a natureza a ofereceu, mas sob a forma que a cultura criou. (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 19).

Esse desenvolvimento cultural diz respeito ao domínio e ao emprego dos meios auxiliares para resolução dos desafios que vão se apresentando aos sujeitos. Como se nota, o desenvolvimento não pode ser tomado por uma visão fatalista que encontra no fator biológico o seu determinante. Os autores comprovam, por meio de diversos estudos científicos e de pesquisas de laboratório e interculturais, que a cultura direciona para um ou outro caminho e favorece ou obstaculiza o alcance de níveis mais complexos e sofisticados das FPS.

Assim sendo, a deficiência não deveria constituir-se em fator impeditivo do desenvolvimento. O que implica substancialmente para tal alcance é a constituição de vias alternativas e colaterais para ocorrer o desenvolvimento. A esse respeito Vygotski (1997) posiciona-se:

É extremamente simples definir o lugar que ocupa a educação especial dentro do sistema da educação geral, se partimos de sua tese com respeito à educação em seu conjunto. Toda educação se reduz, no fim das contas, a estabelecer algumas novas formas de conduta, a formar reações condicionadas, os reflexos condicionados, como dizem agora os fisiólogos. Porém, desde o ângulo fisiológico, desde o ângulo de que para nós é mais perigoso neste sentido, não existe diferença essencial alguma entre a educação da criança com defeito e a educação da criança normal. A cegueira e a surdez, desse ponto de vista físico, implicam simplesmente a falta de um dos órgãos dos sentidos - como detectamos antes - ou de um dos analisadores, como dizem agora os fisiólogos. Isto significa que uma das vias mediante as quais se fecha o nexo com o mundo exterior, falta e que a via ausente pode ser *compensada* em enorme medida por outras vias.<sup>10</sup> (VYGOTSKI, 1997, p. 62, tradução nossa).

O organismo trabalha para *compensar* o que não está íntegro fisicamente, por meio de caminhos alternativos: a visão compensa a falta de audição, a audição compensa a ausência da visão etc. O certo é que no âmbito do funcionamento biológico, quando algum órgão se encontra deficitário, inoperante, debilitado, o organismo pode levar outros órgãos a *agirem*, a atuarem de modo compensatório, de forma a favorecer a melhor *adaptação* ao meio. Para Vygotski (1997), a questão central para a educação não está no fato biológico em si, mas em suas consequências sociais. Ele continua:

Quando estamos diante de uma criança cega com o objetivo de educação, nos toca encarar, não tanto a cegueira em si, como os conflitos que surgem na criança cega ao entrar em contato com a vida, quando se produz o deslocamento dos sistemas que definem todas as funções do comportamento

**10** Es sumamente sencillo definir el lugar que ocupa la educación especial dentro del sistema de la educación general, si partimos de su tesis con respecto a la educación en su conjunto. Toda educación se reduce, en fin de cuentas, a establecer algunas nuevas formas de conducta, a formar reacciones condicionadas, o reflejos condicionados, como dicen ahora los fisiólogos. Pero desde el ángulo fisiológico, desde el ángulo de lo que para nosotros es más peligroso en este sentido, no existe diferencia esencial alguna entre la educación del niño con defecto y la educación del niño normal. La ceguera y la sordera, desde el punto de vista físico, implican simplemente la falta de uno de los órganos de los sentidos-como decíamos antes- o de uno de los analizadores, como dicen ahora los fisiólogos. Esto significa que una de las vias mediante las cuales se cierra el nexo con el mundo exterior, falta y que la vía ausente puede ser compensada en enorme medida por otras vias. (VYGOTSKI 1997, p. 62).



social da criança. E, por isso, me parece que, do ponto de vista pedagógico, a educação da criança se reduz a endireitar completamente essas deslocções sociais. A situação é a mesma que se tivéssemos ante nós a deslocção física de uma mão que se tenha saído da articulação. É preciso encaixar o órgão afetado. A tarefa da educação consiste em introduzir a criança cega na vida e criar a compensação de sua insuficiência física. A tarefa se reduz a atingir que a alteração da conexão social com a vida se dirija por algum outro caminho.<sup>11</sup> (VYGOTSKI, 1997, p. 60-61, tradução nossa).

Com base no exposto, nota-se o reconhecimento do autor do que seria tarefa da educação: investir para que os potenciais de desenvolvimento se realizem por caminhos alternativos.

Vygotsky e Luria (1996) asseveram:

Na verdade, o cego ou o surdo-mudo<sup>12</sup> [termo empregado na época] *não poderiam viver se não compensassem suas deficiências com alguma coisa*. Seu defeito físico impede-o de adaptar-se bem. A essa altura, um mecanismo singular e especial se impõe e ocorre a *compensação do defeito*. No correr da experiência, *a criança aprende a compensar suas deficiências naturais, com base no comportamento natural defeituoso, técnicas e habilidades culturais passam a existir, dissimulando e compensando o defeito*. Elas tornam, possível enfrentar uma tarefa inviável pelo uso de caminhos novos e diferentes. O *comportamento cultural compensatório* sobrepõe-se ao comportamento natural defeituoso. Cria-se uma “cultura do defeito” específica: além das suas características negativas, a pessoa fisicamente deficiente adquire características positivas. (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 221, grifos nossos).

De modo geral, todo o desenvolvimento está comprometido em uma luta pela vida. Os sujeitos com alguma deficiência, que se encontram diante de alguma limitação, buscam adaptar-se à vida e criam mecanismos ou processos para isso. Tratam-se de recursos substitutivos de órgãos ou funções comprometidos parcial ou integralmente, momentânea ou constantemente. A compensação se dá, pois, pelas vias biológicas e culturais. Alfred Adler (1870-1937), citado por Vygotski (1997) e Vygotsky e Luria (1996) ao tratarem da compensação, teorizou quanto o organismo reage compensatoriamente, por exemplo, ao vírus da varíola. Uma vacina contra a varíola leva o organismo, por um lado, a se contaminar por ele, mas, por outro, precisa reagir, o que gera, contraditoriamente, a força. Essa é gerada em meio à fraqueza e à limitação. O teor dessa lógica (dialética) de funcionamento do organismo levou Vygotski a explicar que a deficiência (o defeito) não seria somente motivo de *tragédia* - “a tragédia do

---

**11** Cuando estamos ante un niño ciego como objeto de educación, nos toca encarar, no tanto la ceguera en sí, como los conflictos que surgen en el niño ciego al entrar en contacto con la vida, cuando se produce el desplazamiento de los sistemas que definen todas las funciones del comportamiento social del niño. Y por eso me parece que, desde el punto de vista pedagógico, la educación de ese niño se reduce a enderezar completamente esas dislocaciones sociales. La situación es la misma que si tuviésemos ante nosotros la dislocación física de una mano que se ha salido de la articulación. Es preciso encajar el órgano afectado. La tarea de la educación consiste en introducir al niño ciego en la vida y crear la compensación de su insuficiencia física. La tarea se reduce a lograr que la alteración de la conexión social con la vida se encauce por algún otro camino. (VYGOTSKI, 1997, p. 60-61).

**12** Embora se considere o avanço que os autores citados trouxeram para a Psicologia, a Educação e outras áreas, empregam palavras que hoje foram superadas em seus usos. Esse termo surdo-mudo, bem como normal, defeito, defeituoso(a) são terminologias da época em que os textos foram escritos. Nos dias atuais, de modo geral, eles não são mais adequados no âmbito da Educação Especial e Inclusiva.



não-desenvolvimento por falta de investimento em sua educabilidade” (BARROCO, 2007, p. 298) -, mas de desenvolvimento. Para Vygotsky e Luria: “[...] as características positivas de uma condição de deficiência e seus mecanismos básicos começam a se tornar cada vez mais claros para nós” (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 221). Essa clareza que foi se apresentando para os autores também precisa se fazer presente em cada um dos profissionais que atuam na educação - visto que ou se tem a *clareza* ou a *tragédia*...

Reconhecendo o longo caminho percorrido para o alcance dessa clareza, Vygotski (1997) defende:

Um ponto do alfabeto Braille fez mais pelos cegos que milhares de benfeitores; a possibilidade de ler e escrever resulta mais importante que ‘o sexto sentido’ e a sutileza do tato e do ouvido. Sobre o monumento o V. Haüy, fundador da instrução dos cegos, estão escritas umas palavras dirigidas à criança cegas: ‘Encontrarás a luz na instrução e no trabalho. No conhecimento e no trabalho via Haüy a solução da tragédia da cegueira, e indicou o caminho pelo qual marchamos agora. A época de Haüy deu a instrução aos cegos, nossa época deve dar-lhes o trabalho.’<sup>13</sup> (VYGOTSKI, 1997, p. 102, tradução nossa).

Com essa citação pode-se pensar quanto uma criação/elaboração humana pode modificar o curso de milhares de vidas. Também leva a reconhecer que, para dar o trabalho, como já se abordou, seria preciso levar as pessoas cegas (não só elas) a se desenvolverem. Para se desenvolverem, seria necessário ensiná-las. Assim, apreendendo dialeticamente o desenvolvimento do psiquismo e o comportamento da criança fisicamente deficiente, não caberia pensar que a deficiência somente a limita, que ela não a impulsiona ao desenvolvimento.

É importante salientar ainda, que o desenvolvimento do que é propriamente humano nos sujeitos, às FPS e a consciência, que compõem a personalidade de pessoas com e sem deficiência, depende não somente das estratégias empregadas no processo educacional, mas dos próprios conteúdos veiculados e dos fins almejados, sobre dados fundamentos filosóficos.

Nesse sentido Facci (2004) pontua:

Leontiev (1983, p.107) afirma que o desenvolvimento da consciência é determinado pela evolução da existência. A consciência individual, como forma especificamente humana do reflexo subjetivo da realidade objetiva, “[...] pode ser entendida somente como o produto das relações e mediações que emergem no transcurso do surgimento e do desenvolvimento da sociedade”. Não é possível a existência de um psiquismo individual sem uma consciência social, pois as particularidades psicológicas da consciência individual só podem ser compreendidas mediante os vínculos com as relações sociais no contexto em que o indivíduo está inserido. (FACCI, 2004, p. 201-202).

Sobre essa premissa, a autora supracitada aponta que “[...] a apropriação da cultura

**13** Un punto del alfabeto Braille hizo más por los ciegos que miles de benefactores; la posibilidad de leer y escribir resulta más importante que “el sexto sentido” y la sutileza del tacto y el oído. Sobre el monumento a V. Haüy, fundador de la instrucción de los ciegos, están escritas unas palabras dirigidas al niño ciego: “Encontrarás la luz en la instrucción y en el trabajo”. En el conocimiento y el trabajo veía Haüy la solución de la tragedia de la ceguera, e indicó el camino por el que marchamos ahora. La época de Haüy dio la instrucción a los ciegos; nuestra época debe darles el trabajo. (VYGOTSKI, 1997, p. 102).

humana dá origem a formas especiais de conduta, modifica a atividade das funções psíquicas e cria novos níveis no desenvolvimento humano” (FACCI, 2004, p. 204).

Vygotski (2000) descreve que:

O conceito de “desenvolvimento das funções psicológicas superiores” e o objeto do nosso estudo inclui dois grupos de fenômenos que à primeira vista parecem completamente heterogêneos, mas que de fato são dois ramos fundamentais, duas causas do desenvolvimento das formas superiores de conduta que jamais se fundem entre si embora estejam indissociavelmente unidas. Se trata, em primeiro lugar, de processos de domínio dos meios externos do desenvolvimento cultural e o do pensamento: a linguagem, a escrita, o cálculo, o desenho; e em segundo, os processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores especiais, não limitadas nem determinadas com exatidão, que na psicologia tradicional se denominam atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos etc. Tanto uns como os outros, tomados em conjunto, formam o que qualificamos convencionalmente como processos de desenvolvimento das formas superiores de conduta da criança.<sup>14</sup> (VYGOTSKI, 2000, p. 31-32, tradução nossa).

Considerando o exposto pela THC e o que preconiza a PHC, evidenciam-se os argumentos para a defesa de que a educação de pessoas com deficiência tenha qualidade. Muitos podem ser os entendimentos do que seria a educação de qualidade. Contudo, necessariamente ela implica a adoção de um currículo que permita aos alunos o contato com saberes de diferentes áreas do conhecimento, relevantes para compreenderem o mundo e a si mesmos, com conteúdos organizados e ensinados por meio de estratégias e metodologias adequadas aos propósitos educacionais, considerando a periodização do desenvolvimento. Isso requer investimentos na formação inicial e continuada de professores e de demais profissionais, levando-os ao domínio e ao aprofundamento teórico-metodológico. Também requer envolvimento efetivo daqueles que a protagonizam (profissionais, alunos, famílias), concorrendo para que a unidade entre afetividade e cognição seja observada.

A educação ofertada para promover a apropriação do ensinado e a movimentação do desenvolvimento das FPS deve se contrapor a todo tipo de segregação. Lembra-se que a segregação pode ser caracterizada pela prática contínua ou episódica de separar, de isolar, de desunir as pessoas colocando-as até mesmo em confronto entre si, conforme critérios que se revelam preconceituosos, por isso, antidemocráticos e até criminosos. Há que se considerar que a segregação das pessoas público-alvo da Educação Especial pode ocorrer por se educá-las em um sistema à parte da escola regular/comum. Isso, de fato, pode concorrer para a segregação. Entretanto, na mesma escola regular/comum podem ser reproduzidas práticas segregadoras, que negam o que se vem expondo nesse material até o momento,

---

**14** El concepto de ‘desarrollo de las funciones psíquicas superiores’ y el objeto de nuestro estudio abarcan dos grupos de fenómenos que a primera vi parecen completamente heterogéneos pero que de hecho son dos ramas fundamentales, dos cauces de desarrollo de las formas superiores de conducta que jamás se funden entre sí aunque están indisolublemente unidas. Se trata, en primer lugar, de procesos de dominio de los medios externos del desarrollo cultural y del pensamiento: el lenguaje, la escritura, el cálculo, el dibujo; y, en segundo, de los procesos de desarrollo de las funciones psíquicas superiores especiales, no limitadas ni determinadas con exactitud, que en la psicología tradicional se denominan atención voluntaria, memoria lógica, formación de conceptos, etc. Tanto unos como otros, tomados en conjunto, forman lo que calificamos convencionalmente como procesos de desarrollo de las formas superiores de conducta del niño. (VYGOTSKI, 2000, p. 31-32).

desconsiderando as garantias à aprendizagem e ao desenvolvimento já conquistadas pelas leis e pela ciência. A não segregação implica em que as instituições regulares/comuns ou especiais propiciem um atendimento educacional de fato especializado, indo ao encontro das necessidades educacionais existentes e gerando novas necessidades ao resultarem no alargamento da zona de desenvolvimento proximal do alunado atendido.

Outro destaque oportuno se refere aos estudos de Vigotskii (2010) sobre as principais teorias do desenvolvimento humano existentes nas décadas iniciais do século XX. O autor recupera as principais teses que eram defendidas no tocante à relação entre ele (o desenvolvimento) e a aprendizagem, fazendo as críticas que considerou pertinentes. Ademais, após as críticas, expôs a sua tese, como forma de superação do já existente. Defende que aprendizagem não é desenvolvimento, mas que, embora sejam fenômenos distintos, estão imbricados. Considera que quanto mais se aprende, mais se desenvolve. Ou ainda, que a aprendizagem movimenta a linha do desenvolvimento. Além disso, propõe que o desenvolvimento precisa ser reconhecido naquilo que já se efetivou, se realizou, e naquilo que não se completou, mas que está em vias de se tornar real. Assim, teorizou a respeito do nível real de desenvolvimento e da zona de desenvolvimento proximal, potencial (ZDP). A educação de qualidade requer que o currículo traduza a eleição e a sistematização do que precisa ser ensinado e como deve ser ensinado, de tal modo que sejam movimentadas/alargadas as ZDPs dos alunos (e dos professores). Pessoas (alunos e professores) com e sem deficiências precisam estar incluídos nesse espiral ascendente de ensino, aprendizagem e desenvolvimento intencionalmente buscada, forjada. Ninguém deveria estar de fora, apartado, segregado desse *movimento* - rumo a níveis mais elevados de humanização.

É importante salientar que, quando se reporta à segregação, pensa-se quanto ela não era questão essencial da época de Vygotski, porque não estava posto o debate sobre a inclusão como se tem nos dias atuais (BARROCO, 2007). Vygotski e colaboradores estavam com a tarefa histórica de demonstração do caráter social do desenvolvimento humano, desde o nascimento da criança até a fase adulta. Isso se mostra importante, pois permite a superação da concepção da deficiência sob um ponto de vista estritamente biológico, para uma concepção social. Ou seja, o ponto de partida para se compreender tal desenvolvimento não é a deficiência ou às NEE que a pessoa apresenta - a lesão orgânica ou as alterações cromossômicas, por exemplo -, uma vez que “a especificidade da estrutura orgânica e psicológica, o tipo de desenvolvimento e de personalidade, e não as proporções quantitativas distinguem a criança débil mental da normal [...]”<sup>15</sup> (VYGOTSKI, 1997, p.12, tradução nossa).

É manifesto que na escola, por meio de ações conscientes, sistematizadas, intencionais e dirigidas para um fim específico no ato de ensinar, seja desenvolvida autonomia intelectual ao aluno, esse ser singular que, ao se apropriar dos conhecimentos científicos, passa a fazer deles parte de sua própria individualidade, o que o torna capaz de regular conscientemente sua própria conduta. Conforme explica Duarte (1998),

O trabalho educativo é, portanto, uma atividade intencionalmente dirigida por fins. Daí o trabalho educativo diferenciar-se de formas espontâneas de

**15** La especificidad de la estructura orgánica y psicológica, el tipo de desarrollo y de personalidad, y no las proporciones cuantitativas distinguen al niño débil mental del normal. (VYGOTSKI, 1997, p. 12).

educação, ocorridas em outras atividades, também dirigidas por fins, mas que não são os de produzir a humanidade no indivíduo. Quando isso ocorre, nessas atividades, trata-se de um resultado indireto e inintencional. Portanto, a produção no ato educativo é direta em dois sentidos. O primeiro e mais óbvio é o de que se trata de uma relação direta entre educador e educando. O segundo, não tão óbvio, mas também presente, é o de que a educação, a humanização do indivíduo é o resultado mais direto do trabalho educativo [...]. (DUARTE, 1998, p. 3).

Considerando tais aspectos, o fato de o professor ensinar e de o aluno aprender ganha uma importância que nem sempre é tão consciente para ele mesmo, como não o é a ideia de que a deficiência seja compreendida apenas como uma característica peculiar do sujeito. Nessa situação, o professor deve estar atento à busca de instrumentos e meios que permitam a apropriação do saber sistematizado, como o conhecimento científico.

É necessário, portanto, que a educação escolar provoque metamorfoses/transformações em todos os alunos, posto que altere a base de funcionamento de seus psiquismos. Para que ocorram metamorfoses nos que têm deficiência, sempre que necessário, devem ser criadas formas alternativas de comunicação e de emprego das vias sensoriais e neuromotoras. Cabe à educação esse papel de levar a pessoa com deficiência a usar vias colaterais, utilizadas ou não por outros indivíduos em condições análogas. Os alunos com deficiência, sob essa perspectiva, têm acesso aos mesmos conteúdos que qualquer outra criança, mas por caminhos diferentes daqueles compartilhados pelos demais, oportunizando-lhes, como a qualquer outro indivíduo, passar do desenvolvimento primitivo ao cultural (BARROCO, 2007).

O exposto revela que o princípio de desenvolvimento afetivo-cognitivo e da personalidade como um todo é o mesmo, seja para a criança com ou sem deficiência. No tocante à criança com deficiência, pela perspectiva vigotskiana, não se valoriza o que lhe falta, mas as suas potencialidades.

No que diz respeito à concepção e às consequências da deficiência, Vygotski (1997) explica:

Em primeiro lugar, a própria ação do *defeito* resulta sempre secundária, não direta, refletida. Como dissemos, a criança não sente diretamente sua deficiência. Percebe as dificuldades que derivam da mesma. A consequência direta do defeito é a baixa posição social da criança; o defeito se realiza como desvio social. [A partir deste] vão se reestruturando todos os vínculos com as pessoas, todos os momentos que determinam o lugar do homem no meio social, seu papel e destino como partícipe da vida, todas as funções da existência social. As causas orgânicas inatas não atuam por si mesmas, como se destaca na escola de Adler, não diretamente, senão em forma indireta, através do rebaixamento da posição social da criança que elas provocam. Todo o herdado e o orgânico ainda deve ser interpretado psicologicamente para que seja

possível ter em conta seu verdadeiro papel no desenvolvimento da criança.<sup>16</sup> (VYGOTSKI, 1997, p. 18, tradução nossa).

As consequências primárias da deficiência estão relacionadas às características intelectuais, físicas neuromotoras e sensoriais, assim como às do âmbito afetivo, que podem influenciar no desenvolvimento das atividades cotidianas e não cotidianas. Dizem respeito às alterações biológicas que se apresentam nos quadros como os de cegueira, surdez, deficiência mental/intelectual. Já as consequências secundárias dizem respeito ao âmbito das relações sociais estabelecidas no decorrer da história de vida da pessoa com deficiência. As limitações ao desenvolvimento derivam antes das relações sociais instituídas que dos aspectos biológicos existentes e manifestos. A pessoa percebe sua deficiência não exclusivamente ou necessariamente pelo aspecto biológico da mesma, mas, sobretudo, as dificuldades sociais que ela provoca. Para Vygotski (1997), o que determina sobremaneira a deficiência são, pois, as repercussões sociais que envolvem o indivíduo que a apresenta.

É importante marcar que “[...] o desenvolvimento cultural é a esfera fundamental de onde é possível a compensação da insuficiência. Onde é impossível o desenvolvimento orgânico ulterior, se abre ilimitadamente o do desenvolvimento cultural”<sup>17</sup> (VYGOTSKI, 1997, p. 187, tradução nossa). Destaca-se que os processos de compensação ou de supercompensação formulados por Vygotski (1997) e Vygotsky e Luria (1996) partem das ideias de W. Stern, de A. Adler e de T. Lipps. Segundo Vygotsky e Luria (1996),

Adler, na época médico de doenças internas, surpreendeu-se com o fato que pacientes que sofriam de grave defeito em algum órgão eram capazes, apesar disso, de superar seu defeito. Um fenômeno simples e um fato muito conhecido vêm em apoio a essa afirmação: quando um dos órgãos duplos (pulmões, rins, e até mesmo mãos) ficam doentes, seu funcionamento é assumido pelo outro órgão “dublê”. Contudo, em número muito grande de casos, isso ocorre segundo esquema muito mais complicado. De fato, muitos dos órgãos de nosso corpo não têm par, muitos são afetados de maneira completa e sua função total se mostra afetada. Isso acontece especialmente nos casos em que a função do órgão não é totalmente interrompida, mas em que ela é fraca de nascença. Assim, muitas vezes temos uma fraqueza congênita da visão ou da audição, um defeito congênito do aparelho fonador (fraqueza das cordas vocais, articulação confusão etc.), e defeitos congênitos dos sistemas muscular, sexual, nervoso e outros. Por outro lado, como mostrou Adler, as pessoas podem não só lutar contra esses defeitos, compensando as fraquezas cognitivas, mas frequentemente até mesmo “supercompensando-as”: pessoas que nascem com audição fraca tornam-se músicos, pessoas com incapacidade de visão tornam-se artistas e pessoas com defeitos de fala tornam-se oradores.

**16** En primer lugar, la propia acción del defecto resulta siempre secundaria, no directa, reflejada. Como ya hemos dicho, el niño no siente directamente su deficiencia. Percibe las dificultades que derivan de la misma. La consecuencia directa del defecto es el descenso de la posición social del niño; el defecto se realiza como desviación social. Se van reestructurando todos los vínculos con las personas, todos los momentos que determinan el lugar del hombre en el medio social, su papel y destino como partícipe de la vida, todas las funciones de la existencia social. Las causas orgánicas innatas no actúan por sí mismas, como se subraya en la escuela de Adler, no directamente, sino en forma indirecta, a través de la reducción de la posición social del niño que ellas provocan. Todo lo heredado y orgánico aún debe ser interpretado psicológicamente para que sea posible tener en cuenta su verdadero papel en el desarrollo del niño. (VYGOTSKI, 1997, p. 18).

**17** [...] el desarrollo cultural es la esfera fundamental donde resulta posible la compensación de la insuficiencia. Donde resulta imposible un desarrollo orgánico ulterior, se abre ilimitadamente el camino del desarrollo cultural (VYGOTSKI, 1997, p. 187).

Um defeito pode ser superado exatamente como no caso de Demóstenes, que, de uma pessoa com língua presa, transformando-se em famoso orador, tendo compensado em muitas vezes suas insuficiências naturais. (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 221).

Têm-se, pois, dois conceitos a serem considerados nos dias atuais: a compensação e a supercompensação. Sobre o mecanismo básico dessas, segundo Vygotsky e Luria (1996),

[...] o defeito torna-se o centro da preocupação do indivíduo e sobre ele se constrói uma certa “superestrutura psicológica”, que busca compensar a insuficiência natural com persistência, exercício e, sobretudo, com certo uso cultural de sua função defeituosa (caso seja fraca) ou de outras funções substitutivas (caso totalmente ausente). Um defeito natural organiza a mente, dispõe-na de tal modo que é possível o máximo de compensação. E, o que é mais importante, cria uma enorme persistência em exercitar e desenvolver tudo quanto possa compensar o defeito em questão. Como resultado disso, surge um quadro singular inesperado: uma pessoa com visão fraca que não lhe permite estar em condições de igualdade com os outros, fato que a torna inferior, concentra sua atenção sobre esse defeito e dirige toda sua atividade neuropsicológica para o defeito. Essa visão fraca desenvolve uma capacidade especial de fazer o máximo uso de informação que recebe visualmente de modo a tornar-se uma pessoa cuja visão central em seu trabalho – um artista, um desenhista e assim por diante. Sabemos que há, na história, muitos desses artistas semicegos, músicos com defeitos orgânicos de audição, que no fim da vida ficaram surdos (como Beethoven), e grandes atores com vozes fracas ou dicção deficiente. Todas essas pessoas foram capazes de superar defeitos naturais e reorganizar sua estrutura psicológica, de modo que se tornaram grandes figuras exatamente naquela área em que o caminho estava quase que totalmente obstruído. O que ocorre é que um defeito que, antes de mais nada, deprime o estado psicológico da mente de alguém, tornando-o fraco e vulnerável, pode servir de estímulo ao seu desenvolvimento até impulsionando-o para cima e tornando-o mais forte. (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 222, destaques no original).

Vygotski (1997) analisa que o que não destrói fortalece os sujeitos. Isto é, a deficiência ou a debilidade tornam-se condição básica para o surgimento de energia e capacidades para a superação delas mesmas.

O autor, discorrendo sobre a lei geral da atividade psíquica, retoma a chamada “lei do dique ou da contenção” - de T. Lipps (1851 - 1914):

Se o acontecimento psíquico se interrompe ou se obstaculiza no seu curso natural, ou se neste último se apresenta em algum ponto um elemento estranho, ali onde começa a interrupção, a retenção, ou a revolta do curso do acontecimento psíquico, ali tem lugar uma inundação. (LIPPS apud VYGOTSKI, 1997, p. 31).

Ou seja, a deficiência ou a insuficiência resulta no acúmulo, na inundação de energia psíquica capaz de buscar caminhos alternativos para realizar a compensação e a supercompensação, de modo que a energia concentrada no ponto, causado pelo *obstáculo*, poderá aumentar e vencer a retenção.

Ainda a respeito do processo de compensação, Vygotski (1997) afirma:

Se algum órgão, devido à deficiência morfológica ou funcional, não consegue cumprir inteiramente o seu trabalho, então o sistema nervoso central e o aparato psíquico assumem a tarefa de compensar o funcionamento insuficiente do órgão, criando sobre este ou sobre a função uma superestrutura psíquica que tende a garantir o organismo no ponto fraco ameaçado.<sup>18</sup> (VYGOTSKI, 1997, p. 15, tradução nossa).

Nessa concepção, o processo educacional é fundamental para possibilitar a compensação cultural do *defeito*. Vygotski (1997) aponta que a compensação pode ou não ocorrer de forma adequada, sendo que o sentimento ou a consciência de inferioridade que se apresenta à pessoa com deficiência são os principais impulsos para o desenvolvimento da sua capacidade, inteligência e transformação do estímulo negativo em algo propositivo. Para o autor,

A educação da criança com diferentes defeitos deve basear-se no fato de que simultaneamente com o defeito estão dadas também as tendências psicológicas de uma direção oposta; estão dadas as possibilidades de compensação para vencer o defeito e de que precisam, ante essas possibilidades se apresentam em primeiro plano no desenvolvimento da criança e devem ser incluídas no processo educacional como sua força motriz. Estruturar todo processo educativo segundo a linha das tendências naturais à supercompensação significa não atenuar as dificuldades que surgem no defeito. [...], mas tencionar todas as forças para sua compensação.<sup>19</sup> (VYGOTSKI, 1997, p. 32, tradução nossa).

Com o exposto, pode-se acrescentar que a escola de qualidade é aquela que leva o alunado da Educação Especial a esse rico e denso processo de compensação.

Revisitando o atendimento educacional especializado, já anunciado em 1988 na Constituição do Brasil, nota-se a necessidade de um denso trabalho na formação inicial (graduação) e continuada (em serviço). A densidade deve compreender a concepção de homem e sociedade que subsidia a defesa da formação social do psiquismo, provocando reflexões no que se refere à natureza teórica e à pragmática de um trabalho escolar intencionalmente elaborado para promover desenvolvimento.

Com a recuperação da organização dos primeiros atendimentos/serviços no município até os dias atuais, com marcada fundamentação teórica, nota-se a importância de se pensar a escola como o espaço privilegiado da mediação do conhecimento científico a todos os indivíduos que dela façam parte, oferecendo atendimento educacional especializado organizado para apoiar, complementar e suplementar os serviços educacionais comuns, estando disponível em todos os níveis e modalidades de ensino.

**18** Si a causa de una minusvalía morfológica o funcional algún órgano no puede cumplir plenamente sus tareas, el sistema nervioso central y el aparato psíquico del hombre asumen la tarea de compensar el funcionamiento dificultado de ese órgano. Crean, sobre el órgano o la función insuficiente una sobreestructura psicológica que tiende a proteger al organismo en el punto débil, en el punto amenazado. (VYGOTSKI, 1997, p.15).

**19** La educación de niños con diferentes defectos debe basarse en que, simultáneamente con el defecto también están dadas las tendencias psicológicas de orientación opuesta, están dadas las posibilidades compensatorias para superar el defecto y que precisamente son éstas las que salen al primer plano en el desarrollo del niño y deben ser incluídas en el proceso educativo como su fuerza motriz. Construir todo el proceso educativo siguiendo las tendencias naturales a la supercompensación, significa no atenuar las dificultades que derivan del defecto, sino tencionar todas las fuerzas para compensarlo [...]. (VYGOTSKI, 1997, p. 47).

## REFERÊNCIAS

BARROCO, S. M. S. **A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski:** implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais. Tese (Doutorado e Educação). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Araraquara – SP, 2007.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou Esvaziamento do Trabalho do Professor?** Um Estudo Crítico-Comparativo da Teoria do Professor Reflexivo, do Construtivismo e da Psicologia Vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

LEITES, N. S. Las capacidades. *In:* SMIRNOV, A. A.; LEONTIEV, A. N.; RUBSTEIN, A. S. L.; TIEPLOV, B. M. (Orgs.). **Psicologia**. Trad. Florêncio Villa Landa. 3. ed. México – DF: Grijalbo, 1969, p. 433-448.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LURIA, A. R. **A construção da Mente**. Traduzido por Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Ícone, 1992.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento:** símios, homem primitivo e criança. Trad. Lolio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas V:** fundamentos de defectología. Madrid: Visor Dis., S. A., 1997.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas:** Problemas del desarrollo de la psique. Tomo III. Madrid: Visor, [1931] 2000.

VIGOTSKI, L. S. **O método instrumental em Psicologia**. *In:* VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2004 [1930], p. 93-102.

VYGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R. **El instrument y el signo en el desarrollo del niño**. Edição Pablo Del Rio y Amélia Álvarez. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 2007.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. *In:* VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Tradução: Maria da Pena Villalobos. 11.ed.. São Paulo: Ícone, 2010, p.103-117.



## DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Entre as várias possibilidades e especificidades do desenvolvimento humano, apresenta-se a Deficiência Intelectual (DI), visto que essa condição tem sido alvo da atenção de estudiosos e especialistas ao longo da história. No século XXI, as várias pesquisas sobre os fatores etiológicos, possibilitam identificar as causas pré, peri e pós-natais que concorrem ou levam à constituição dessa condição<sup>1</sup>. Para a ciência, desvendar o intelecto é essencial, pois ele marca a diferença entre os seres humanos e os animais, e entre os próprios seres humanos, e quando ele parece estar, de algum modo, comprometido gera inúmeros desafios.

No presente capítulo, recupera-se como essa condição (não é, em si mesma, uma doença), a DI, foi sendo desvelada e compreendida histórica e cientificamente, de modo a se tornar possível a partir de estudos, acompanhamentos e diagnósticos, realizar proposição de alternativas referentes à intervenção educacional necessária. Assim, com o objetivo de nortear e subsidiar o trabalho educacional ofertado pelo Sistema Municipal de Ensino de Cascavel às pessoas com DI, buscou-se em documentos legais e em publicações com abordagens teórico-metodológicas na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural (THC), subsídios referentes a essa área. Com essa recuperação, intenciona-se demonstrar o impacto que a mediação cultural pode provocar sobre um quadro que se apresenta, comumente, como se fosse apenas de origem biológica.

Sob a defesa de Educação Especial como constituição de um espaço de promoção do desenvolvimento humano, é que se aborda, a seguir, sobre a DI.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Como já apontado no início do presente Currículo, historicamente, a deficiência foi vista e registrada de diferentes formas, expressando concepções justificáveis em dadas épocas e culturas, que levaram às práticas marcadas pelo misticismo, abandono, extermínio, caridade, segregação, exclusão, integração e inclusão. Esse conteúdo tem sido estudado por diferentes autores, com diferentes enfoques teóricos. Victor e Camizão (2017), por exemplo, apontam que essas diferentes concepções têm (pelo menos) três distintas abordagens quanto à DI, sendo para elas: a Tradicional, a Comportamental e a Social.

Considerando o exposto por Victor e Camizão (2017), e tecendo ponderações a partir de estudos que a Rede disponibilizou ao longo dos anos, e que as autoras do presente Capítulo empreenderam, destacam-se alguns aspectos a respeito dessas abordagens. A Abordagem Tradicional, mais recorrente entre séculos XVI a XX, era centrada em uma proposta psicopedagógica e organicista, que compreendia o indivíduo com deficiência com base em um

<sup>1</sup> A esse respeito, podem ser consultadas várias fontes, como: Instituto Olga Kos de Inclusão Cultural. Fatores Etiológicos Da Deficiência Intelectual: São Paulo: IOK, s.d. Disponível em: <http://institutoolgakos.org.br/download/etiologia-da-deficiencia-intelectual/>. Acesso em: 13 nov. 2019.

critério patológico, pelo viés da doença em si. Tinha-se uma evidente concepção de normalidade e o que fugisse do padrão que a sustentava passaria a ser anormal, patológico, doentio. No ocidente, muito dessa concepção se enraizava em uma determinada ideia de homem e de sociedade a partir de um cunho religioso.

A Abordagem Comportamental, que tem o positivismo como seu fundamento filosófico, ganhou muita expressão quando a Psicologia passou a ser notadamente reconhecida como ciência, no que se deu até a metade do século XX. Nessa concepção, entendia-se o indivíduo com base no déficit comportamental, apresentado mediante critério individualizado. Permanecia o padrão de normalidade e anormalidade, contudo, dando-se ênfase na possibilidade de alteração da conduta, do comportamento social, por meio de intervenções que permitiriam condicioná-lo, modelá-lo. Enfatizava-se o treinamento de habilidades sociais.

No que diz respeito à Abordagem Social, que se configurou no Brasil a partir da metade do século XX, Victor e Camizão (2017) apontam que o indivíduo é um ser determinado socialmente e as relações travadas entre ele e os que não a apresentam é marcada pelo processo de estigmatização. No tocante à DI, na atualidade, o estigma ainda é notório, visto que as pessoas que a apresentam parecem estar definitivamente à parte do desenvolvimento social, e geralmente, consideradas um peso à sociedade.

É imprescindível compreender que, independente do período em que essas abordagens mencionadas a respeito da DI emergiram e se tornaram prevalentes, é possível, ainda na atualidade, observar a coexistência delas. À luz da THC, essa coexistência não encontra amparo científico para se manter. Hoje, pelo estágio de desenvolvimento da sociedade - que produz a alta tecnologia e a aplica à produção - e pelo o que já se desvendou a respeito do desenvolvimento do psiquismo humano (sob diferentes matrizes teóricas), reconhece-se que o indivíduo com DI é uma Pessoa, antes de ter deficiência intelectual, e deve receber uma educação escolar com base no Currículo assumido pela Rede, mais adequada à sua condição. Precisa ser instrumentalizada por essa educação para viver a sua vida e ser efetivamente partícipe da sociedade. Para a THC, a pessoa com DI deve ser educada de tal modo que desenvolva em si a genericidade humana, as características próprias ao ser humano do século XXI.

## Revelações da história e das estatísticas

Nos diferentes momentos históricos, cada concepção teve sua importância, porém, estudos e pesquisas das últimas décadas nos âmbitos da Psicologia e da Educação levaram a entender que determinadas abordagens atribuem ao sujeito a culpabilização pela sua não aprendizagem. Assim sendo, elas não atuam visando à transformação do sujeito, indo de uma conduta dirigida pelo aspecto biológico, instintivo, como nos primórdios de sua vida, a uma conduta orientada pela consciência, com autogoverno.

Essas concepções enfatizam, não a possibilidade de desenvolvimento, mas a limitação que a deficiência supostamente impõe. L. S. Vygotski (1997) criticou essa ideia de que o problema biológico seria o fator impeditivo ao desenvolvimento, teorizando que são as relações sociais que levam os sujeitos a se posicionarem e a serem tidos como “normais” ou “anormais”,

como passíveis ou não de alcançarem o desenvolvimento daquilo que diferencia os seres humanos: a consciência e as funções psicológicas superiores (FPS). Quando não se reconhece que o trabalho educativo pode conduzir pessoas com e sem deficiências a se apropriarem do que já foi produzido e conquistado pela humanidade, levando a duplicar em seu psiquismo o que já está objetivado, a prática educacional acaba por referendar e manter as relações sociais pautadas numa suposta diferença natural entre os sujeitos.

Considerar que naturalmente os sujeitos já são diferentes e que, por isso, devem ocupar espaços e cargos/funções sociais também diferenciados acaba justificando as “leis” impostas pelo mercado de trabalho e que se expandem para a vida em sociedade. Refere-se aqui àquelas pautadas na lógica da livre concorrência, pela qual as pessoas são consideradas assim por seus méritos próprios, unicamente.

Em uma contraposição a essa ideia, de naturalização do desenvolvimento humano e de desvendamento do papel ocupado pela educação escolar no desenvolvimento de pessoas com e sem deficiência, tem crescido no Brasil a perspectiva crítica pautada nos teóricos clássicos da THC. A. R. Luria e A. N. Leontiev, entre outros estudiosos, sob a liderança inicial de Vygotski, teorizaram justamente demonstrando a natureza social da constituição e do desenvolvimento do psiquismo humano. Defenderam que sobre o edifício biológico, com o qual se conta ao nascer, é construído o edifício cultural (VYGOTSKY, LURIA, 1996; LEONTIEV, 1978).

Sobre tal compreensão, o trabalho escolar, contínuo e persistente, por meio do ensino intencional e da apropriação da cultura humana, deve direcionar o alunado com e sem deficiência, ao alcance de um estágio elevado de desenvolvimento, de tal modo que pode conduzi-lo à emancipação. Assim, compreende-se, tal como Victor e Camizão (2017), que o desenvolvimento humano ocorre em sua relação dialógica entre o biológico e o social, nas relações sociais.

Destarte, a defesa que se realiza no decorrer deste capítulo é com relação à THC que, por sua vez, defende o trabalho escolar na condição de promotor para o desenvolvimento das potencialidades de todos os alunos - e do próprio professor que ensina e que instrui. Contudo, antes de se adentrar ao que expõe essa matriz teórica eleita a respeito da DI, cabe recuperar alguns aspectos mais gerais referentes a essa condição.

Olhar para o passado da humanidade e recuperar em que e como ela desvendou os fenômenos, ou como até mesmo os criou, é um posicionamento necessário à ciência. Na Educação, essa prática deve ser recorrente, sob a pena de se tomar como certo e natural aquilo que não é. Não é natural e nem certo que massas de crianças, de jovens e de adultos não frequentem a escola ou que frequentem, mas tenham baixíssimo desempenho escolar, como apontam as estatísticas mundiais da Organização das Nações Unidas (ONU). De acordo com os números mais recentes da ONU, cerca de 263 milhões de crianças e adolescentes, em idade escolar, estão fora da escola e desse montante a maioria são meninas. Além disso, é preocupante o fato de que há uma projeção de que 25 milhões destas, nunca entrarão em uma escola (ONU, 2018).

Essa situação de ficar à margem da escola ou de ter uma pseudoescolarização é construída histórica e socialmente, visto não haver justificativas no cérebro ou sistema nervoso central para essas estatísticas avassaladoras. A hipótese desse quadro assustador não pode

recair sobre a incidência de DI nas crianças, jovens e adultos que compõem essas massas. Perguntar por que elas, quando são abandonadas à sorte, não conseguem ler, escrever e contar minimamente, quando porventura se os ensinam, não é somente da ordem da Ciência, da Psicologia e da Pedagogia, por exemplo, mas também da política pública, da economia, enfim, da sociedade como um todo.

Ao se considerar o exposto e avançando na teorização para se abordar a DI, é necessário que se entenda primeiro o que é o intelecto e como ele pode se constituir, quais os níveis que pode atingir em uma dada época e cultura. Dizer que alguém é mentalmente atrasado supõe que ele esteja aquém do nível alcançado por seus pares, pertencentes a um determinado grupo etário, que vive em um dado momento histórico e em uma cultura. Teria que se indagar se esse atraso seria algo decorrente de problemas genéticos/hereditários, de intercorrências/problemas ocorridos antes, durante ou após o parto. Ou se o atraso seria resultante de falta de investimentos ou de abandono intelectual. Com indagações como essas, a hipótese tão afirmativa quanto constante, de que o atraso seria fruto da falta de vontade, da preguiça em aprender, da falta de esforço da criança, de sua família, da sua comunidade, deveria ser posta em suspeição.

Justamente contra as possibilidades de se manter as pessoas no obscurantismo das incertezas, que documentos norteadores para a escola, como o *Currículo*, revelam-se da maior importância. É preciso que se retomem alguns aspectos relevantes sobre as deficiências, para que a prática educativa seja efetiva para retirar as pessoas da situação de não desenvolvimento, que pode e deve ser revertida.

Sabe-se que a DI é uma condição para toda a vida. Contudo, é possível afirmar que as pessoas que a apresentam podem desenvolver FPS a um patamar que pode ser admirável àqueles que são pouco otimistas nessa possibilidade. Certamente a escolarização assume um papel protagonista para tanto.

## O DESVENDAMENTO DA INTELIGÊNCIA E A SUA MENSURAÇÃO

Se a explicação do que seria a psique se constituiu em pergunta fundante para os pensadores, desde a antiga Grécia, descobrir o que seria a inteligência e mensurá-la constituíram-se em desafios nos séculos XIX e XX.

Lembra-se, de acordo com Garghetti, Medeiros e Nuernberg (2013), que até o século XVIII a DI era confundida com doença mental e, como tal, a pessoa que a apresentasse era tratada pela medicina em instituições isoladas de suas famílias. A partir do século XIX, principalmente na Europa, iniciaram-se estudos tanto na área da Psicologia como da Pedagogia para a realização de intervenções educativas, considerando que a pessoa com DI pudesse apresentar alguma potencialidade.

Dentre os estudiosos que mais enfrentaram os desafios de compreender a inteligência, cita-se o francês Alfred Binet (1857-1911), conhecido no Brasil e no mundo por ser o precursor dos testes de inteligência. Binet desenvolveu estudos em várias áreas, mas destacou-se na de Psicologia. Suas atividades profissionais se deram em parceria também com eminentes

teóricos, como J. M. Charcot (1825-1893), com quem atuou no hospital de Salpêtrière. Binet tornou-se diretor adjunto do Laboratório de Psicofisiologia da Sorbonne, sendo que em 1892 conheceu Théodore Simon (1872-1961), com quem compôs uma sólida parceria (ZAZZO, 2010).

Por volta de 1880, realizou estudos nas áreas de psicofisiologia e da clínica psiquiátrica, sendo que em Sorbonne estudou sobre as ciências naturais e a experimentação. Como o cientista não se isola da vida e do mundo para fazer ciência, mas parte deles para problematizar e responder as indagações, com o nascimento de suas filhas, interessou-se pelo problema da psicologia da criança e da “análise das diferenças individuais com relação ao patrimônio genético e à educação” (ZAZZO, 2010, p. 13).

Em 1902, tornou-se presidente da Sociedade Livre para o estudo da psicologia da criança. Já no início do século XX, integrou a Comissão para o estudo dos anormais. Sua formação e atuação o credenciaram para se tornar um grande estudioso da inteligência humana.

É por meio de Simon, que se interessou pelo estudo da educação de crianças anormais. No entanto, foram os temas de ordem pedagógica e a sua concepção da finalidade social da educação que se voltaram ao primeiro plano dos estudos de Binet (ZAZZO, 2010).

Em suas pesquisas, em acordo com Castro, Barroco e Tuleski (2012),

[...] Binet empregava conceitos da biometria, antropometria, psicometria, experimentação, entre outros que eram conceitos considerados avançados da ciência da época. Dessa maneira, inicialmente, quando Binet decidiu estudar sobre a medição da inteligência recorreu ao método de Paul Broca (1824-1880) de medição dos crânios (Gould, 1999). (CASTRO; BARROCO; TULESKI, 2012, p. 12).

Envolvido com a educação pública francesa, em seus primórdios, Binet foi às escolas públicas e tirou as medidas recomendadas por Broca das crianças indicadas pelos professores por serem as mais inteligentes e as mais estúpidas (termo usual da época). Para surpresa, os resultados indicaram diferenças não significativas, “[...] que mais representavam a maior altura média dos alunos mais inteligentes, e para complicar ainda mais, encontrou algumas medidas do crânio que favoreciam esses alunos ditos mais estúpidos (Gould, 1999)” (CASTRO; BARROCO; TULESKI, 2012, p. 12). As autoras continuam:

Por meio dos seus estudos, Binet, ao contrário do que se possa pensar, questionou o método de Broca e a vulnerabilidade do método: “[...] temia que ao realizar a medição da cabeça com a expectativa de encontrar diferenças significativas fosse levado, de maneira inconsciente, a aumentar o volume cefálico dos crânios dos alunos mais inteligentes e diminuir o dos menos”. (CASTRO; BARROCO; TULESKI, 2012, p. 12).

Se a craniometria era duvidosa, Binet criou nova forma de mensuração e de classificação do homem, os métodos psicológicos para mensuração da inteligência, tornando-se um autor clássico da Psicologia. Contudo, no século XX, os testes de inteligência assumiram a mesma função que a craniometria tinha no século XIX: demonstrar o determinismo biológico. Dito de outro modo, acabavam por permitir a veiculação da ideia de que as pessoas

das classes mais baixas seriam constituídas de matéria-prima inferior, ou seja, cérebros mais pobres, genes de má qualidade etc.

De acordo com Luria (1974), a partir do século XX, a medida do quociente de inteligência (QI) passou a ser uma questão importante, visto que os resultados da avaliação quantitativa, empreendida para aferi-lo, permitiria a classificação dos alunos e seus encaminhamentos às salas de aulas melhores ou não.

Conforme Castro, Barroco e Tuleski (2012), Binet e Simon apontaram que seria necessário compreender qual o significado de inteligência. Para esses autores franceses, quase todos os fenômenos estudados pela Psicologia, mesmo os que possam parecer funções meramente orgânicas, foram considerados por eles como manifestações intelectuais, e referem-se à inteligência - até mesmo a sensação e a percepção, assim como o raciocínio. No entanto, ponderavam que existiria uma faculdade fundamental na inteligência, e caso ela sofresse alteração causaria grande impacto na vida prática:

Bem julgar, bem compreender, bem racionalizar, são as atividades essenciais da inteligência. Uma pessoa pode ser um débil ou um imbecil se é desprovido de juízo, mas com um bom senso ele nunca será os dois. O resto da psicologia do intelecto é muito pequena perto do julgamento. (BINET; SIMON, 1994, p. 197, tradução nossa apud CASTRO; BARROCO; TULESKI, 2012, p.18).

No estudo do intelecto, Binet e Simon chegaram à compreensão de que a inteligência seria passível de ser mensurada e ela seria como um feixe; possuidora de outras faculdades intelectuais, sendo o julgamento a mais importante. Indaga-se, agora, o que Vygotski entende por inteligência e por deficiência intelectual?

Segundo Castro, Barroco e Tuleski (2012), na tradução de Obras Escogidas - Tomo V (VYGOTSKI, 1997) do russo para o espanhol não se localizou o termo inteligência, mas intelecto. Esse autor, tal como Binet, tem sua obra marcada pelas condições sócio-históricas da época. Assim, pode-se comparar o que apontam ambos os autores sobre a DI no Quadro 1.

**Quadro 1:** Concepção tripartida da deficiência intelectual em Binet e Simon e em Vygotski

<b>Binet e Simon (1907)</b>	<b>Vygotski (1928/1997)</b>
Idiotas (inteligência de 0-2 anos): aqueles que não podem se comunicar com os outros pela linguagem, não falam nem compreendem.	Idiotas (inteligência de 0-2 anos): não superam em seu desenvolvimento o nível de uma criança de dois anos, são incapazes de utilizar ferramentas e instrumentos e são semi-capazes de aprender a linguagem.
Imbecis (Inteligência de 2-7 anos): aqueles que não podem se comunicar com os outros pela linguagem escrita, não conseguem ler, nem compreender o que escrevem.	Imbecis (inteligência de 2-7 anos): não sobrepasam o nível de uma criança de sete anos, são capazes de aprender os tipos mais simples de trabalho, mas são incapazes de fazer qualquer trabalho em forma independente.

Débeis (inteligência a partir de 7 anos): os mais difíceis de serem diagnosticados. Seu não aprendizado seria decorrente de sua deficiência: a debilidade mental	Débeis (inteligência a partir de 7 anos): têm o grau mais leve de debilidade mental, são capazes de uma aprendizagem relativamente rica e de assimilação do material, mas manifestam uma atividade reduzida das funções superiores, um ritmo de desenvolvimento lento, e conservam os traços do intelecto infantil (da criança de doze anos) durante toda sua vida e requerem uma educação especial de escolas auxiliares.
--	--

Fonte: Castro, Barroco e Tuleski (2012, p. 34).

Esse quadro sintético comparativo é de grande relevância; todavia, os termos empregados (idiotas, imbecis e débeis) pelos autores referiam-se às primeiras décadas do século XX e hoje não devem ser empregados. Binet, Simon e Vygotski analisam a DI com base no domínio e no emprego da linguagem, dos signos, das ferramentas e na aprendizagem do que lhes é ensinado.

Segundo Vygotski e Luria (2007), é possível pensar em uma íntima relação entre desenvolvimento do intelecto/inteligência e da utilização de instrumentos e signos, como a linguagem. Anteriormente a esses autores, os usos de instrumentos e de signos/símbolos eram estudados pela Psicologia como se fossem processos separados e independentes. Esses autores teorizam que justamente a combinação da inteligência instrumental e da atividade simbólica é que caracteriza o comportamento humano.

A atividade simbólica se constitui por meio de signos, entendidos como dispositivos artificiais voltados para o controle do comportamento do homem (seu próprio ou de outrem). Por meio deles, a atuação do homem junto aos seus pares e o mundo, passa a ser cada vez mais indireta, mediatizado pelos instrumentos, permitindo-lhe operar de modo muito distinto dos animais: deixa de contar com uma relação sensorial direta com o mundo e passa a valer-se do planejamento antes da operação e ação. O corpo não atua somente de modo reativo ao estímulo do meio, mas pode atuar orientado pela consciência, pelo pensamento - ainda que permaneça imóvel devido a alguma razão, pode estar atuando deliberadamente.

A razão, o intelecto, ocupa, por meio dos instrumentos e signos, o espaço outrora prevalente do fator biológico. Por isso, ao se buscar pela marcada diferença entre homens e animais, há que se atentar à função simbólica que altera significativamente o intelecto.

Nessa direção, intervir sobre o intelecto significa intervir para que os sujeitos passem a se orientar no mundo exterior pela atividade interna, inclusive pelo pensamento verbal. Por esse modo, o atraso mental começa a ficar evidente quando a criança teria que passar a desenvolver modos internos de atividade cognitiva e a se orientar para e pelas operações internas mediadas por signos (LURIA, 1974).

Sob esse entendimento, pode-se dizer que uma debilidade no desenvolvimento intelectual se expressa e é classificada na teoria de Binet e de Vygotski a partir da análise da utilização dos instrumentos e signos. Compreende-se que para se pensar em uma definição conceitual de inteligência em Vygotski é imprescindível incluir o papel dos signos.

# ASPECTOS HISTÓRICOS DO ATENDIMENTO E CARACTERIZAÇÃO DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

## Aspectos históricos

É importante destacar que, no Brasil, a preocupação com a educação das pessoas com deficiência emergiu no século XIX, e foi se intensificando ao longo do século XX. Por sua vez, a história da Educação Especial (EE) no Estado do Paraná, de acordo com Matos (2019), se desenrola concomitantemente com a do Brasil. Segundo essa pesquisadora, a partir do século XIX, a EE é marcada “[...] pelas primeiras organizações em defesa do atendimento educacional às pessoas com deficiência, sob influência da experiência europeia” (MATOS, 2019, p. 149). As primeiras instituições especializadas a atender alunos com DI no Brasil foram a Sociedade Pestalozzi (1926) e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) em 1954 (MATOS, 2019).

O *Instituto Pestalozzi*, primordialmente, funcionava como um internato especializado, em parceria com o poder público, e tinha o objetivo de trabalhar com o deficiente intelectual, experiências com atividades artesanais, orientação pré-profissionalizante em marcenaria, cerâmica e outros trabalhos manuais, caracterizando-se o início das primeiras classes especiais no Brasil (BEZERRA; MARTINS, 2010).

Segundo Mazzotta (1996), a primeira APAE foi fundada em 1954, no Rio de Janeiro, com o “[...] apoio, estímulo e orientação do casal norte-americano Beatrice e George Bemis, membros da *Nacional Association for Retarded Children* (NARC)” (MAZZOTTA, 1996, p. 46). Esse movimento se espalhou pelo país e teve como principal objetivo ser um Centro de Atendimento Educacional. Especificamente no Estado do Paraná, foi a partir do ano de 1963 que se configurou uma política de educação especial (MATOS, 2019).

No tocante à Cascavel, no ano de 1978, o município, em parceria com a APAE, mantinha uma escola especializada para atendimento a alunos com DI. Na década de 1980, “as classes especiais [nas escolas municipais] passaram a funcionar, sendo criadas por decreto municipal” (CASCAVEL, 2008b, p. 86), e autorizadas pela Secretaria de Estado de Educação (SEED) do Paraná.

Em âmbito nacional, pode-se afirmar que houve significativo avanço com a promulgação, no ano de 1996, da Lei nº 9.394 que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nessa lei, em seu artigo 58, definiu-se que a educação especial é “[...] a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação” (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

Conforme consta no Currículo do Município de Cascavel, entre os anos de “[...] 1980 a 2003, houve uma expansão do atendimento a esses alunos nas classes e escolas especiais, em decorrência da intensificação das políticas educacionais nacionais implementadas para esta modalidade de ensino” (CASCAVEL, 2008b, p. 86). Essa ampliação no atendimento



impulsionou a *Rede* a redimensionar os encaminhamentos e ampliar os atendimentos, de modo a assegurar também o previsto pela política federal para o AEE, como postulava a Constituição Brasileira (BRASIL, 1988). No ano de 2008 instituiu-se as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o AEE na Educação Básica, que prevê:

a. Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2008, p. 2).

Pela Resolução nº 4/2009, que instituiu às *Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade Educação Especial*, no mesmo sentido prevê em seu artigo 4º que alunos com deficiência são: “ aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial” (BRASIL, 2009, p.1).

No município de Cascavel, no ano de 2009, iniciou o processo de transformação das classes especiais em Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs), motivada pela *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008). Em 2019, a *Rede* atendeu a 351 alunos com DI.

No ano de 2014, foi aprovado o *Plano Nacional de Educação* (PNE), por meio da Lei nº 13.005/2014. Essa lei define as metas e as estratégias para o decênio. A meta 4 refere-se especificamente à EE, como aponta-se a seguir:

Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (BRASIL, 2014).

Dentre as suas estratégias, destaca-se a 4.4:

Garantir atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, nas formas complementar e suplementar, a todos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de educação básica, conforme necessidade identificada por meio de avaliação, ouvidos a família e o aluno. (BRASIL, 2014).

Cumprindo com a legislação nacional e adequando as especificidades municipais, Cascavel, no ano de 2015, por meio da Lei nº 6.496/2015, aprovou o *Plano Municipal de Educação*. Esse documento trouxe a garantia na Meta IV de:

Art. 4º Universalizar, para os alunos da Rede Municipal de Ensino com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, com a garantia de sistema educacional inclusivo, salas de recursos multifuncionais, escolas e serviços especializados públicos e privados. (CASCAVEL, 2015, p.16).

Considerando que Cascavel tem um Sistema Educacional próprio, no ano de 2018, o Conselho Municipal de Educação (CME) formalizou, por meio da Deliberação nº 01, Normas Complementares para a Modalidade da Educação Especial (EE) e da Organização do Atendimento Educacional Especializado (AEE), para alunos matriculados na Educação Infantil, no Ensino Fundamental - Anos Iniciais - e na Educação de Jovens e Adultos - Fase I, do Sistema Municipal de Ensino de Cascavel (SME/Cascavel).

Essa lei, em vigor, normatiza quanto à EE ofertada por esse Sistema de Ensino, e define: público alvo; Atendimento Educacional Especializado e sua oferta; Avaliação em Contexto Escolar; do apoio pedagógico em sala de aula; o atendimento em Sala de Recursos Multifuncional (SRM); a formação e atribuição dos professores que atuarão com alunos público-alvo da EE; dentre outras.

## Caracterização

De acordo com o Currículo de Cascavel (2008b), há tempos ocorrem tentativas para “explicar, conceituar e até mesmo caracterizar o indivíduo com atraso mental. Porém, devido à sua complexidade não há como definir um diagnóstico único e que a esclareça como sendo somente de cunho orgânico” (CASCAVEL, 2008b, p. 84).

Braun (2012), ao observar os documentos oficiais nacionais, constatou que “a definição de deficiência intelectual já passou, ao longo dessa última década, por algumas reformulações” (BRAUN, 2012, p. 114). A configuração dos termos remete à análise de que cada um desses apresenta uma visão de mundo. Cada terminologia até hoje empregada expressa o modo como a sociedade se posiciona com relação à pessoa com DI.

A terminologia utilizada atualmente, DI, é regulamentada por associações e documentos internacionais, como o Manual Diagnóstico e Estatístico de Distúrbios Mentais (DSM-5), de 2014, e a Associação Americana de Deficiência Mental (AAMR). Na definição descrita no DSM-5, a “deficiência intelectual [...] é um transtorno do desenvolvimento intelectual com início no período do desenvolvimento que inclui déficits funcionais, tanto intelectual quanto adaptativos, nos domínios conceitual, social e prático” (DSM-5, 2014, p. 33) e classifica em quatro diferentes níveis de gravidade: leve, moderada, grave e profunda.

Além disso, o DSM-5 apresenta três critérios que devem ser preenchidos: A. Déficits intelectuais (capacidade geral de raciocinar, solucionar problemas, entre outros); B. Déficits em funções adaptativas (referem-se à independência pessoal, responsabilidade social); C. Início dos déficits durante o período do desenvolvimento. Assim, para que um indivíduo seja classificado com deficiência intelectual, ele precisa atender aos três critérios estabelecidos pelo DSM-5 (2014). Ressalta-se que prejuízos em apenas um dos critérios não são suficientes para diagnosticar a DI, pois ela engloba prejuízos em áreas do funcionamento geral do indivíduo, e não apenas em uma em específico, haja vista que, conforme pontua o DSM-5, existem causas que podem interferir no escore do teste de QI, por exemplo, os transtornos.

De acordo com a perspectiva norteadora do Currículo, apenas os resultados do QI não devem ser determinantes para definir o aluno com DI, pois, tanto as funções adaptativas

quanto o contexto sociocultural, além das possibilidades que lhe foram oferecidas, precisam ser consideradas, pontuadas e analisadas. Assim, cada aluno é único, por conseguinte, sua maneira de se apropriar pode ocorrer de outras formas.

Esse mesmo documento (DSM-5) considera que os “[...] níveis de gravidade devem ser definidos com base no funcionamento adaptativo e não em escores de QI, uma vez que é o funcionamento adaptativo que determina o nível de apoio necessário” (DSM-5, 2014, p. 33). Dito de outro modo, não seriam somente os resultados de testes formais de QI que deveriam ser considerados determinantes para o diagnóstico, mas o olhar prospectivo do desenvolvimento das pessoas.

De acordo com o exposto no documento curricular municipal publicado em 2008,

A partir do século XX, a medida do quociente de inteligência (Q.I.) passou a ser uma questão importante, uma vez que os resultados da avaliação quantitativa poderiam classificar os alunos e encaminhá-los para salas de aulas melhores ou não (LURIA, 1974). A terminologia utilizada nas primeiras décadas do século XX categorizava por tipologia o deficiente mental em débil, imbecil e idiota, com graduação para cada uma destas classes. Posteriormente, a classificação passou a: leve, moderado, profundo e severo. No século XXI, após um encontro em Montreal, no ano de 2004, a Organização Mundial da Saúde (OMS) denominou o atraso mental como deficiência intelectual, identificando-a conforme a intensidade das limitações e da frequência das mediações que demandam [os seus empregos de modo]: intermitente, limitado, extenso, generalizado. (CASCAVEL, 2008b, p. 84).

Ainda conforme o Currículo, “no que se refere às causas e fatores da deficiência Intelectual, é possível dizer que são variadas e complexas, porém, estas podem ocorrer em diversos períodos do desenvolvimento humano” (CASCAVEL, 2008b, p. 85). Esses períodos compreendem-se como: pré-gestacional, pré-natal, perinatal e pós-natal.

A DI pode ser caracterizada, de acordo com a perspectiva da THC, como primária e/ou secundária. A deficiência primária está diretamente ligada a fatores orgânicos, ou seja, “é próprio da ação de áreas como saúde e medicina” já a deficiência secundária é consequência social histórico-cultural (BRAUN, 2012, p. 110).

## **INTERVENÇÕES EDUCATIVAS QUE PROMOVEM O DESENVOLVIMENTO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO**

A escolarização das pessoas com DI, sob a perspectiva da Educação Inclusiva, tem sido alvo de discussão no cenário mundial, considerando a defesa de que esse aluno deve frequentar o ensino comum e não mais uma classe de aula segregadora. Essa demanda tem exigido travar discussões sobre como ocorre os processos de ensino e de aprendizagem e os elementos intrínsecos a esses processos, por exemplo, quais os melhores encaminhamentos, às mediações adequadas, os recursos auxiliares externos necessários, quais os conteúdos a

serem trabalhados, o que deve ser desenvolvido nesse aluno, dentre outras. As discussões também são referentes às questões que permeiam recursos de pessoal e financeiros.

A recorrente discussão sobre as possibilidades de educabilidade da pessoa com DI tem exigido, desse modo, um revisitar da história, ensejando um descortinar dos motivos de se encontrar dificuldades em compreender como ocorre o seu desenvolvimento intelectual em pleno século XXI. Não é raro, mesmo em ambientes escolares, a expressão de ideias aludindo que o aluno com DI é incapaz de aprender. De acordo com Braun (2012), essa é uma parcela de alunos culturalmente desacreditada e “não raro percebida como incapaz de aprender, antes mesmo de lhe ser ofertado possibilidades” (BRAUN, 2012, p. 95). Contudo, quando se tem como aporte teórico a THC, essa premissa não é válida. Compreende-se que desafios nesse caminho existam, assim como possibilidades, pois podem ser criadas vias colaterais de desenvolvimento (VYGOTSKI, 1997).

Um aspecto fundamental a ser discutido e entendido é sobre a compreensão e defesa do desenvolvimento humano. De acordo com Cascavel (2008b), “o desenvolvimento de pessoas com deficiência intelectual implica, [...] um processo de transformação daquilo que está no plano interpessoal, em conteúdo intrapessoal” (CASCAVEL, 2008b, p. 87), como ocorre com as demais pessoas.

Na medida em que se defende o desenvolvimento humano sob a perspectiva histórico-cultural, há de se compreender que a capacidade intelectual da pessoa com DI depende da forma como lhe é apresentado o mundo, o real, de como o ambiente escolar está organizado ou é apropriado para isso, de mediações ricas e direcionadas pela proposta curricular, bem como, pelo que aponta Braun (2012), da importância e da “qualidade da atividade de mediação simbólica promovida entre os níveis de desenvolvimento real e potencial” (BRAUN, 2012, p. 103). Esse conjunto de determinações, quando dirigidas com a finalidade do desenvolvimento humano, tem como objetivo a transformação das FPS.

Para Vygotski (1995), as FPS:

[...] são, antes de tudo, processos de domínio dos meios externos de desenvolvimento cultural e do pensamento: a linguagem, a escrita, o cálculo, o desenho e, segundo, os processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores especiais, não limitado ou determinado com exatidão, que na psicologia tradicional são chamadas de atenção voluntária, memória lógica, formação de conceito etc. Uns e outros, juntos, formam o que convencionalmente descrevemos como processos de desenvolvimento das formas superiores de comportamento da criança.<sup>2</sup> (VYGOTSKI, 1995, p. 29, tradução nossa).

Essas e outras funções são processos mentais que somente terão seu desenvolvimento desencadeado se aos indivíduos, sejam eles com ou sem deficiências, forem possibilitadas

---

**2** [...] se trata, en primer lugar, de procesos de dominio de los medios externos del desarrollo cultural y del pensamiento: el lenguaje, la escritura, el cálculo, el dibujo, y, en segundo, de los procesos de desarrollo de las funciones psíquicas superiores especiales, no limitadas ni determinadas con exactitud, que en la psicología tradicional se denominan atención voluntaria, memoria lógica, formación de conceptos, etc. Tanto uns como otros, tomados en conjunto, forman lo que calificamos convencionalmente como procesos de desarrollo de las formas superiores de conducta del niño. (VYGOTSKI, 1995, p. 29).

condições de se apropriarem da produção humana. Por isso, corrobora-se com Sierra e Facci (2011), quando afirmam que as mediações realizadas pelo professor durante o processo de escolarização do aluno com DI “devem ser direcionadas para um vir a ser, capaz de transformar o aluno com deficiência intelectual, que vive em um estado primitivo, em um ser cultural” (SIERRA; FACCI, 2011, p. 145). Assim, defende-se que a educação escolar tem como objetivo socializar e transmitir a todos os que por ela passam, a cultura humana.

Saviani (2008), nessa direção, assevera:

[...] O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (SAVIANI, 2008, p. 13).

O exposto por esse autor corrobora com a defesa de Vygotski em suas obras: para promover o desenvolvimento é preciso aprendizagem.

Tecidas tais premissas, a escolarização das pessoas com DI a ser desenvolvida na *Rede* se pautará nos pressupostos da THC, por compreender, com apoio em Sierra e Facci (2011), que essa teoria psicológica “reconhece a importância da ação educativa para a aprendizagem e para o desenvolvimento humano”, quando superada “as barreiras do determinismo biológico” (SIERRA; FACCI, 2011, p. 133), por meio de intervenções pedagógicas consistentes.

Um fator a considerar é quanto à inserção da criança com DI na escola regular. Esse é um processo que merece toda a atenção, pois mudanças significativas ocorrem em sua vida, e, de acordo com Boccato, Franco e Tuleski (2017), é fundamental que ela tenha garantidas as “[...] mediações adequadas para suas necessidades específicas” (BOCCATO; FRANCO; TULESKI, 2017, p. 66). A forma de organizar e conduzir o ensino contribui imensuravelmente para que possa superar os limites e as dificuldades.

A mediação, desse modo, constitui-se em elemento essencial ao trabalho educativo. Na compreensão de Oliveira, Almeida e Arnoni (2007), a mediação é “concebida como uma totalidade, na qual se articula, o fundamento (método), a metodologia (operacionalização desse método) e a lógica que norteiam esses processos” (OLIVEIRA; ALMEIDA; ARNONI, 2007, p. 19), e essa articulação é fundamental para que o professor consiga superar possíveis práticas e métodos de ensino que foram se tornando tradicionais, mas que não alcançam essa concepção desenvolvimental.

Não é intenção apresentar uma sequência de como desenvolver o trabalho com alunos com DI, mas explicitar que todos os indivíduos têm possibilidades de aprender os conteúdos escolares se lhes forem possibilitados mediação, instrumentos e estratégias educativas coerentes para tal.

De acordo com Braun (2012), as possibilidades de desenvolvimento ocorrerão a partir da compreensão de que para “problematizar a realidade, o cotidiano da sala de aula e atribuir sentido ao processo de ensino elaborados pelos alunos” é imprescindível “pensar para que, quem, porque e o quê” se ensina. Essa é uma tarefa “complexa e que exige do professor

[...] nas práticas pedagógicas e elaboração de instrumentos” (BRAUN, 2012, p. 125) adequados às necessidades específicas de cada aluno.

Assim, ao tomar como uma das referências a categoria da mediação, confirma-se que essa se caracteriza como fundamental no processo de ensino, portanto para o desenvolvimento do aluno. Para que a mediação educativa ocorra, é necessário que o professor, amparado por constructos teóricos e pelo *Currículo*, organize e direcione o processo no qual são apresentados instrumentos e signos que permitam ao aluno assimilar o conteúdo e suas significações, de modo a apropriar-se deles e a formular os sentidos pessoais.

A qualidade do processo de escolarização está, portanto, intimamente ligada às condições e à qualidade sob as quais o trabalho educativo é conduzido, ou seja, à forma como as ações, em sala de aula, são dirigidas para a zona de desenvolvimento proximal onde “a mediação dos interlocutores pode ser mais transformadora” (BRAUN, 2012, p. 105). Assim sendo, essas ações são essenciais para a transformação e desenvolvimento das FPS. Nesse sentido, a questão primeira da escola é pensar em possibilidades e organizar, planejar encaminhamentos que possibilitem ao aluno aprender e desenvolver-se.

Para a escola, o processo organizativo do ensino sob essa perspectiva também é um desafio, pois demanda a busca de alternativas viáveis para que o aluno com DI se aproprie dos mesmos conteúdos escolares que o aluno sem deficiência, com a compreensão de que, para isso, o percurso não será o mesmo. Conforme explicitado por Braun (2012), é preciso atentar aos fatos: o aluno precisará em muitos momentos “permanecer mais tempo em atividades sistemáticas que lhe exigem maior atenção”, precisará de apoio para “reconhecer um obstáculo em uma atividade [...], ter mais iniciativa em diferentes situações” (BRAUN, 2012, p. 124). Pensar em como o aluno aprende, requer pensar sobre as formas de organização de todo processo educativo, e esse deve estar centrado no ensino a partir de conceitos espontâneos, rumo aos conceitos científicos.

É nesse sentido que se defende que o bom ensino deve adiantar-se ao desenvolvimento e movimentá-lo. Contudo, isso ocorrerá na medida em que o professor compreender sua fundamental importância no processo e entender que o trabalho educativo, a ser desenvolvido com o aluno, deve provocar no mesmo a transformação de suas funções psicológicas. De acordo com Braun (2012), “as formas de mediação ofertadas pelo professor [...] podem favorecer ou dificultar o processo de participação dos alunos principalmente daquele com deficiência intelectual” (BRAUN, 2012, p. 123). Compreende-se que o professor somente conduzirá o trabalho dessa forma se ao mesmo for possibilitado condições para tal, portanto, o trabalho de qualidade perpassa por questões de investimento.

Ao defender-se um ensino que promova o desenvolvimento omnilateral, defende-se também a imensurável importância de o professor manter um ritmo de estudo constante e ininterrupto, na busca por elementos e suporte teórico que conduzam à compreensão da realidade. Cascavel (2008b) orientava que:

[...] para efetivar o processo de ensino, o professor precisa ser profundo conhecedor do que pretende ensinar. Neste sentido, deve ser também estudante, assíduo leitor e pesquisador, planejar encaminhamentos pedagógicos adequados ao conteúdo e ao contexto, organizar sua ação de forma a articular os conhecimentos acumulados pelo aluno com os novos conhecimentos cien-

tíficos para que estes possam superar os conceitos cotidianos, construindo um arcabouço de conhecimentos sistematizados. (CASCAVEL, 2008b, p. 44).

Considerando tal orientação, pode-se afirmar que é preciso ir muito além da busca de subsídios pedagógicos e de aulas prontas, estanques, com receituários; é necessário organizar o ensino e estimular o desenvolvimento das FPS; para tanto, é imperativo compreender a sociedade para entender o aluno como um ser social constituído por múltiplas relações e determinações.

Para compreender como o aluno com DI se desenvolve, deve-se dominar as leis gerais e específicas do desenvolvimento. Não se constitui tarefa simples conhecer sobre o desenvolvimento humano e o impacto da escolarização da atuação docente e promovê-lo. Nessa sociedade, marcada por interesses de classe antagônicos, observa-se que se valoram as pessoas pelas competências e pelas condições que têm de ocuparem dadas posições no processo de produção social da vida. As que estão sob a condição de DI não são bem valoradas, e, por conseguinte, o pouco investimento a elas destinado passa a ser compreensível e até mesmo justificável.

Nesse sentido, defende-se que o processo de escolarização, e, como consequência, de desenvolvimento da pessoa com DI, deve vislumbrar sempre o investimento na formação social das capacidades. No atual contexto educacional, e diante das demandas educativas, é preciso estar ciente de que, para a realização de ações educativas que promovam a formação das FPS, condição para a tomada de consciência e a promoção da autonomia, é imprescindível a unidade teórica – no caso, dado pela THC e pela PHC.

A PHC tem estreita e íntima relação com os objetivos propostos pela THC. Segundo Martins (2013), ambas “evidenciam a necessidade de superação da ordem econômica fundada na propriedade privada dos meios de produção, isto é, da posse privada dos produtos do trabalho humano, no que se inclui o produto do trabalho intelectual” (MARTINS, 2013, p. 272). Nessa direção, explicita-se a necessária articulação, unidade teórica e metodológica entre a THC e a PHC, por compreender que ambas se complementam e apontam a educação escolar e o ensino a partir de conceitos científicos como promotores e impulsionadores para o desenvolvimento humano.

Ao partir do entendimento que todo o ser humano deve apropriar-se das objetivações humanas para desenvolver-se e, essas produções somente serão internalizadas se forem, por meio do processo educativo, ensinadas e transmitidas. Reitera-se o expresso em Cascavel (2008b): a escola é o local onde os indivíduos devem apropriar-se do “conhecimento sistematizado” (CASCAVEL, 2008b, p. 88), que somente ocorre por meio da apropriação de conteúdos sistematizados, de conceitos científicos.

Ao compreender que embora a lei geral do desenvolvimento não difira de uma criança para a outra, entende-se, com base em Castro e Barroco (2016), que os alunos com DI têm a “capacidade de simbolização [...] prejudicada” (CASTRO; BARROCO, 2016, p. 146) e por isso o diferencial são as estratégias educacionais.

Com esse intento, o planejamento é uma das ações importantes para o desenvolvimento do trabalho. Esse deve ter o intuito de prever e de organizar objetivas tarefas e

atividades que promovam ao máximo o pensamento abstrato do aluno com DI, provocando o desenvolvimento por meio do pensamento verbal, função psíquica superior imprescindível ao desenvolvimento.

Segundo Vygotski (1997), deve-se:

[...] Ensinar à criança mentalmente atrasada [termo empregado na época] não só a tocar, cheirar, ouvir e ver, senão a servir-se de seus cinco sentidos, a dominá-los, a empregá-los racionalmente segundo seus propósitos - isto significa comunicar-lhe as primeiras noções, mas às vezes também as mais fundamentais, da percepção humana da realidade. <sup>3</sup> (VYGOTSKI, 1997, p. 243-244, tradução nossa).

Em outras palavras, é preciso ensinar o aluno com DI para além da relação sensorial com o mundo. É preciso provocar-lhe à “apropriação e utilização do sistema de signos e símbolos” (CASTRO; BARROCO, 2016, p. 147). Nesse sentido, destaca-se a importância do ensino dos conceitos, pois, a partir da compreensão desses, ocorre a apropriação e a generalização por abstração. Além disso, destaca-se o necessário desenvolvimento da linguagem para a aprendizagem e domínio da leitura e da escrita. De acordo com Martins (2013):

[...] o desenvolvimento da linguagem representa, antes de tudo, a história da formação de uma das funções mais importantes do desenvolvimento cultural, na medida em que sintetiza o acúmulo da experiência social da humanidade e os mais decisivos saltos qualitativos do indivíduo. (MARTINS, 2013, p. 168).

A linguagem permite aos indivíduos a apropriação do conhecimento, ou seja, do legado cultural da humanidade. Quanto mais desenvolvida a linguagem, maior a apropriação, a abstração e a generalização, provocando assim as possibilidades de desenvolvimento. Contudo, se o ensino e as demais intervenções não forem coerentes e que objetive provocar essas possibilidades, o aluno não conseguirá avançar na superação das suas dificuldades.

Discutir questões sobre o desenvolvimento da pessoa com DI exige também analisar e compreender como ocorre o processo de internalização e de apropriação de conteúdos que levam, no plano do desenvolvimento humano, a um estágio superior de desenvolvimento: a formação de conceitos. Segundo Vygotski (1982):

[...] o conceito se forma em relação com uma determinada tarefa ou necessidade que surge no pensamento, em relação com a compreensão da comunicação, em relação com a execução de alguma tarefa, ou instrução, cuja realização resulta impossível sem a formação de conceitos. (VYGOTSKI, 1982, p. 121).

Tomando essa afirmação como referência, conclui-se que o trabalho com conceitos científicos não é uma questão de opção, mas uma questão de posicionamento, em direção ao alcance, tanto quanto possível, da formação do pensamento conceitual. Portanto, ao se

---

**3** [...] Enseñar al niño mentalmente retrasado no sólo a tocar, oler, oír y ver, sino a servirse de sus cinco sentidos, a dominarlos, a emplearlos racionalmente según sus propósitos-esto significa comunicar-le las primeras nociones, pero a la vez también *las más fundamentales*, de la percepción humana de la realidad. (VYGOTSKI, 1997, p. 243-244).



defender que a pessoa com DI tem possibilidades de aprendizagem, considera-se que as ações educativas devem estar calcadas na cientificidade, pois, dessa forma, oportunizará a esse aluno condições favoráveis para elevação da consciência e da autonomia a níveis mais elevados – o que não se alcança apenas com treinos de habilidades sociais ou com a mera expectativa de maturação com o decorrer dos anos.

Ao compreender e assumir a concepção de que toda criança pode aprender, e que o desenvolvimento é social, interpessoal e cultural, assume-se o compromisso com um ensino que promova essa aprendizagem. É pelo processo educativo, na instituição escolar por meio da transmissão da cultura produzida historicamente pela humanidade que o aluno, com e sem deficiência, irá aprender e se desenvolver, pois o que impulsiona e promove o desenvolvimento é a transmissão da cultura no seio das relações interpessoais. Portanto, para se desenvolver, toda pessoa precisa internalizar, se apropriar de elementos culturais, históricos e sociais e esse processo deve ser mediado por outras pessoas que se utilizam de signos e instrumentos.

A educação, quando tem objetivos claros à humanização, promove o pensamento crítico e forma a consciência. A criança, ao nascer, está equipada com aparato biológico e propensa à aprendizagem e ao desenvolvimento. São as mediações que conduzirão esse pequeno ser às suas potencialidades. Não se trata de qualquer mediação ou a utilização indiscriminada de instrumento, mas, a forma como essa ação é dirigida, bem como o objetivo que se quer alcançar com a mesma. Por isso, afirma-se com veemência que somente uma boa educação escolar e um bom ensino é que produzirão o desenvolvimento. Esse ensino, vale ressaltar, está organizado em forma de conteúdo escolar, e todos os alunos têm o direito de apropriar-se dele.

É intrínseco à função do professor compreender como ocorre o processo de escolarização, por isso, é imprescindível estudar os fatores determinantes desse processo, “a partir de um contexto mais amplo, que envolve a sociedade, seus meios e modo de produção, sua economia, política, cultura” (BOCCATO; FRANCO; TULESKI, 2017, p. 79).

A escola tem papel de extrema relevância no desenvolvimento do aluno com DI. Por isso, é necessário utilizar-se de estratégias e de instrumentos adequados para que o aluno aprenda a organizar seu pensamento. Contudo, a linguagem (primeiro do professor) é o instrumento essencial para o desenvolvimento desse aluno. Compreende-se que o desenvolvimento não é o mesmo para todos os indivíduos, mas a todos devem ser disponibilizadas todas as possibilidades.

Corroborar-se com Martins (2013), quando afirma que:

A conversão da fala em instrumento do pensamento, [...], determina profundas transformações no psiquismo infantil, à medida que seus mecanismos ultrapassam meramente fins expressivos e sua “direção externa” passa a assumir, também, um papel no planejamento e na orientação do comportamento. (MARTINS, 2013, p. 179).

Dessa forma, como indica a autora,

Trata-se [...] do estabelecimento de um elo entre os processos de linguagem externo e interno, por meio do qual a linguagem passa a intervir diretamente

no ato intelectual, requalificando a percepção, a memória, a atenção, a imaginação e os próprios sentimentos do indivíduo. (MARTINS, 2013, p. 179).

Elaborações como essa de Martins levam às seguintes indagações: Como organizar o ensino de modo a provocar em cada aluno, o desenvolvimento de suas funções psíquicas e, como consequência, possibilitar seu autogoverno, sua autonomia? Qual o papel e a importância da educação escolar no desenvolvimento humano desse aluno?

A educação escolar, sobre as bases teóricas aqui assumidas, diz respeito ao processo que, ao provocar em cada indivíduo singulares revoluções internas, permite-lhe a superação da conduta guiada pelos instintos ou pelos condicionamentos iniciais pelos recursos que a cultura disponibiliza, com condições de compreender o que se passa, analisar as melhores alternativas para as demandas que se apresentam, aplicá-las, avaliá-las, aprimorá-las, superá-las ou rearranjá-las sob novos contextos. Esse tipo de conduta é próprio ao homem cultural, e a educação escolar possibilita que aqueles que por ela passem sejam transformados, humanizados. Portanto, a humanização está intimamente ligada às possibilidades que ao ser humano são proporcionadas para se apropriar das objetivações humanas.

Leontiev (1978) afirma que, “desde o nascimento, a criança é rodeada por um mundo objetivo, criado pelos homens”, como as roupas que os agasalham, a iluminação, os instrumentos de uso diário, a língua, as noções entre outros. Para ele, a partir do contato com tais produções humanas, “pode-se dizer que a criança começa seu desenvolvimento psíquico.” (LEONTIEV, 1978, p. 320). Entretanto, não se trata de um processo de adaptação ao que já existe, mas de apropriação da produção humana, e essa, por sua vez, dialeticamente, fornece-lhe matéria-prima para novas elaborações e objetivações. Dito de outro modo, a constituição do psiquismo humano, humanizado, se dá pelo duplo processo de apropriação e de objetivação.

A apropriação, segundo Leontiev (1978), trata-se de “um processo que tem por resultado a reprodução pelo indivíduo [nele mesmo] de caracteres, faculdades e modos de comportamentos humanos formados historicamente” (LEONTIEV, 1978, p. 320, destaque do autor). Assim, compreende-se que as faculdades e funções tipicamente humanas, ou seja, as FPS, não se desenvolvem naturalmente, mas necessitam da intervenção do outro, por meio da mediação com instrumentos e signos, para se desenvolverem. Contudo, o ensino que conduz à elevação das FPS deve ser um ensino desenvolvente, ou seja, não é qualquer ensino, como se vem expondo.

Para Beatón (2005), “o ser humano é um produto pessoal de seu tempo, dos acontecimentos que ocorrem e influenciam sobre ele, da forma como cada ser particular vivencia, interpreta e conceitua”<sup>4</sup> (BEATÓN, 2005, p. 34, tradução nossa), e a educação é a via e melhor forma de garantir a esse ser o seu desenvolvimento. Vygotski (1997) afirma que o desenvolvimento da criança normal não difere do desenvolvimento da criança com DI, mas se deve considerar as peculiaridades que se apresentam no desenvolvimento de cada uma, para que o trabalho realizado incida diretamente onde houver maior necessidade. O autor também chama

---

<sup>4</sup> “El ser humano es un producto personal de su tiempo, de los hechos que ocurren e influyen sobre él, de la forma en que cada ser particular de los vivencias, interpreta y los conceptualiza” (BEATÓN, 2005, p. 34).

a atenção para o fato de que a prática educativa não deve ser construída sobre princípios negativos, mas sobre as possibilidades de aprendizagem de cada um.

É importante citar que a THC não desconsidera os fatores biológicos; todavia, não centra seus esforços justificando que a pessoa com DI não se desenvolve como as outras pessoas devido a tais fatores. Para essa teoria, “[...] o aparato psíquico cria, sobre tal órgão, uma superestrutura psíquica a partir das funções psíquicas superiores que facilitam e elevam a eficiência do seu trabalho”<sup>5</sup> (VYGOTSKI, 1997, p. 42-43, tradução nossa). Ou seja, quando a criança tem uma DI, psicologicamente há possibilidade de reorganizar e reequipar as funções psíquicas de modo a permitir o desenvolvimento, e esse movimento Vygotski (1997) chama de compensação.

Compreende-se a compensação como o processo de reorganização da estrutura psíquica, que ocorre quando aos indivíduos com DI forem proporcionadas possibilidades para superar suas limitações. Esse processo somente se desenvolverá nas relações interpessoais e quando necessário por meio da utilização de vias colaterais, ou seja, por outros meios, de outra maneira, com recursos auxiliares externos.

Bezerra e Martins (2010) afirmam que Vigotski foi um grande colaborador para compreender o desenvolvimento da pessoa com deficiência. Para os autores, Vigotski “apresenta um olhar positivo sobre as deficiências humanas, tirando foco das questões biológicas e das dificuldades que as pessoas deficientes apresentam” e enfatiza os “aspectos sociais responsáveis pela inclusão ou exclusão do deficiente intelectual à vida em coletividade e, consequentemente, pelo sucesso ou pelo fracasso de seu desenvolvimento cognitivo” (BEZERRA; MARTINS, 2010, p. 82).

Enfim, as considerações tecidas remetem à necessidade de pensar sobre possibilidades de estratégias e intervenções pedagógicas para que o aluno com DI tenha acesso aos mesmos conteúdos que os demais alunos e com isso desenvolva ao máximo suas potencialidades. As práticas pedagógicas devem ser organizadas a partir dos preceitos teóricos já explicitados anteriormente.

As ações educativas e pedagógicas a serem realizadas com o aluno com DI podem se guiar por algumas questões em torno dos objetivos, conteúdos, metodologias de ensino e avaliação. Poder-se-ia questionar: qual o objetivo a ser alcançado com o aluno com DI na escola pública municipal de Cascavel? Quais os conteúdos a serem trabalhados para que esse aluno se aproprie das objetivações humanas em sua integralidade? Qual ou quais as metodologias e estratégias de ensino são as mais coerentes e que possibilitam ao aluno se apropriar do conteúdo? É necessário pensar e planejar a utilização de recursos auxiliares externos? Como o planejamento escolar deve ser direcionado a atender as especificidades do aluno com DI? Qual é o atendimento educacional especializado que o aluno com DI precisa para se desenvolver?

Toda e qualquer ação, que ocorra dentro do espaço escolar (sala de aula, pátio, refeitório, biblioteca, laboratórios e outros), com o aluno com ou sem deficiência, precisa ser

<sup>5</sup> “[...] el aparato psíquico crea, sobre tal órgano, una sobreestructura psíquica a partir de las funciones superiores que facilitan y elevan la eficiencia de su trabajo” (VYGOTSKI, 1997, p. 42-43).

planejada. Esse planejamento deve partir do conteúdo a ser trabalhado (o mesmo que para todos os alunos), prever o material a ser utilizado, a forma de utilizá-lo, o tempo de duração da atividade, a forma de explanação do conteúdo, a execução da tarefa, a utilização de recursos auxiliares, entre outros aspectos.

Portanto, ao compreender que o aluno com DI tem capacidade de aprender, é imprescindível que o conteúdo, a metodologia, os recursos e as estratégias sejam qualitativamente diversas. Por isso, o planejamento deve ter como meta promover ao máximo ações e possibilidades de desenvolver o pensamento abstrato, por meio do ensino dos signos e instrumentos.

Trabalhar com o conteúdo escolar significa que o professor deverá pensar na especificidade da ação educativa a ser realizada e compreender que a esse aluno não se oferta um currículo reduzido, mas implica “preparar cuidadosamente e criteriosamente as intervenções bem como, suas implementações e desenvolvimentos, seus registros, acompanhamentos e avaliações para reorientações” (CASTRO; BARROCO, 2016, p. 147), portanto, é mais do que pensar em um currículo adaptado, é compreender as leis de formação social do psiquismo humano.

Como já demonstrado e orientado pelo Currículo de Cascavel (2008b):

[...] o trabalho educativo [...], assume grande importância, cabendo [ao professor] planejar e viabilizar a sua ação pedagógica, de maneira que todos os alunos se apropriem do conhecimento, por meio dos conteúdos clássicos, tendo estes como ferramentas essenciais para a passagem do conhecimento cotidiano ao científico. Ao se apropriar dos conteúdos escolares, o aluno passa não somente a dominá-los, mas, aprende a controlar sua própria conduta. Por isso, um bom ensino além de promover o desenvolvimento deve antecipar-se a ele. (CASCAVEL, 2008b, p. 89).

Quanto à função da escola e ao papel do professor no desenvolvimento da pessoa com deficiência, o mesmo documento, a partir dos estudos de Barroco (2007), foi enfático ao afirmar que

[...] a escola constitui-se um local onde deve ocorrer a apropriação do conhecimento sistematizado, cabendo-lhe articular conteúdos e estratégias de ensino que superem o pensamento concreto [...] e estimulem o pensamento abstrato, conceitual, verbal. (CASCAVEL, 2008b, p. 88)

E que

O norte para a escolarização de pessoas com deficiência intelectual é levá-las a compreenderem conceitos científicos, buscando a superação de dificuldades, como as de abstração e de pensamento conceitual, por meio de um planejamento educacional sistemático, intencional, que atinja a singularidade dos alunos com intuito de ampliar a aprendizagem. (CASCAVEL, 2008b, p. 88).

Diante do exposto, tem-se que a escolarização do aluno com DI ocorre no ambiente escolar, na sala de aula regular com o suporte de AEE, que pode ocorrer em SRM no contraturno.

O Currículo ainda explicita que:

Os atendimentos aos alunos devem ser realizados em pequenos grupos ou individualmente (conforme as necessidades dos alunos), prevalecendo a opção pelo trabalho coletivo, em horário contrário ao que frequentam na classe comum, em período de duas horas diárias, organizadas por cronograma semanais, conforme as especificidades educacionais apontadas/investigadas através da avaliação no contexto escolar. (CASCAVEL, 2008b, p. 90).

Esses atendimentos não podem ocorrer de forma a substituir a aula em si. É um atendimento que complementa as necessidades educativas do aluno e, para isso, faz-se necessária a utilização de recursos pedagógicos organizados, planejados especificamente para que o aluno se aproprie do conteúdo escolar. Em casos específicos, além da SRM, poderá ser disponibilizado atendimento com Professor de Apoio Pedagógico (PAP),

[...] o que atua como mediador por meio de intervenções pedagógicas individuais no contexto escolar em sala de aula, assegurando ao aluno [...] os mesmos conteúdos científicos que são transmitidas aos demais, utilizando-se de recursos pedagógicos, adequações metodológicas, de acordo com o planejamento da série [ano] em que o aluno está matriculado. (CASCAVEL, 2008b, p. 90).

Por fim, reitera-se que não basta incluir o aluno com deficiência em uma sala de aula, é preciso compreender as leis do desenvolvimento humano e os fundamentos filosóficos, psicológicos e pedagógicos que norteiam o trabalho a ser realizado com vistas a humanização desse aluno.

## REFERÊNCIAS

BARROCO, S. M. S. **A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais.** Tese (Doutorado e Educação). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Araraquara – SP, 2007.

BEATÓN, G. À. **La persona en el enfoque histórico cultural.** São Paulo: Linear B, 2005.

BEZERRA, M. F.; MARTINS, P. C. R. A concepção de deficiência intelectual ao longo da vida. **Revista interfaces da educação**, v. 1, n 3, Paranaíba, p. 73-84, 2010.

BOCCATO, T. do N. A.; FRANCO, A. de F.; TULESKI, S. C. A produção do conhecimento acerca do processo de escolarização de pessoas com deficiência intelectual. In: LEONARDO, N. S. T.; BARROCO, S. M. S.; ROSSATO, S. P. M. (Orgs.). **Educação Especial e Teoria Histórico-Cultural: Contribuições para o Desenvolvimento Humano.** 1 ed. Curitiba: Appris, 2017, p. 65-80.

BRAUN, P. **Uma intervenção colaborativa sobre os processos de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2012.

---

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 17 dez. 2019.

---

BRASIL. **Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Brasília. 2008. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192). Acesso em: 17 dez. 2019.

---

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN. Brasília: Senado Federal, 1996. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 5 ago. 2019.

---

BRASIL. **Lei nº 12.796 de 04 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: Senado Federal, 2013. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm#:~:text=Altera%20a%20Lei%20n%C2%BA%209.394,educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20dar%20outras%20provid%C3%AAs](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm#:~:text=Altera%20a%20Lei%20n%C2%BA%209.394,educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20dar%20outras%20provid%C3%AAs). Acesso em: 17 dez. 2019

---

BRASIL. **Resolução nº 4 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em: 17 dez. 2019.

---

BRASIL. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014**. Plano Nacional de Educação. Brasília, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 17 dez. 2019.

---

CASCADEL. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel**: volume II: Ensino Fundamental-anos iniciais. Cascavel, PR: Ed. Progressiva, 2008b.

---

CASCADEL. **Lei nº 6.496 de 24 de junho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação do Município de Cascavel/PR para vigência 2015-2025. Disponível em: [https://leismunicipais.com.br/pdf/Lei-ordinaria-6496-2015-Cascavel-PR-consolidada-\[04-07-2018\].pdf](https://leismunicipais.com.br/pdf/Lei-ordinaria-6496-2015-Cascavel-PR-consolidada-[04-07-2018].pdf). Acesso em: 17 dez. 2019.

---

CASCADEL. **Deliberação nº 01 de 22 de maio de 2018a**. Normas Complementares para a Modalidade da Educação Especial e da Organização do Atendimento Educacional Especializado - AEE, para alunos matriculados na Educação Infantil, no Ensino Fundamental 81 - Anos Iniciais e na Educação de Jovens e Adultos - Fase I, do Sistema Municipal de Ensino de Cascavel - SME/Cascavel. Disponível em: <https://cascavel.atende.net/atende.php?rot=1&aca=119&ajax=t&processo=viewFile&ajaxPrevent=1551012327106&file=9E2688668D4064B4EAE4410C0F493EA74D61CF5B&sistema=WPO&classe=UploadMidia>. Acesso em: 04 nov. 2019.

---

CASTRO, F. S.; BARROCO, S. M. S.; TULESKI, S. C. **Inteligência e Deficiência Intelectual: da Psicométrie de Binet e Simon à Defectologia de Vygotski**. Relatório final de Projeto de Iniciação Científica. Maringá, UEM. Mimeo, 2012.

---

CASTRO, F. S.; BARROCO, S. M. S. **Psicologia Histórico-Cultural e a deficiência intelectual**: considerações em busca do desenvolvimento humano. Síndrome de down: perspectivas atuais. 01 ed. Vitória da Conquista - BA: UESB, 2016, v.01, p. 137-157.

---

DSM 5. AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. 5.ed. Porto Alegre: ARTMED, 2014.

---

GARGHETTI, F. C.; MEDEIROS, J. G.; NUERNBERG, A. H. **Breve história da deficiência intelectual**. Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID), v. 10, 101-116, jul. 2013. Disponível em: <http://www.revistareid.net/revista/n10/REID10art6.pdf>. Acesso em: 09 ago. 2019.

---

INSTITUTO OLGA KOS DE INCLUSÃO CULTURAL. **Fatores Etiológicos da Deficiência Intelectual**. São Paulo: IOK, s.d. Disponível em: <http://institutoolgakos.org.br/download/etiologia-da-deficiencia-intelectual/>. Acesso em: 13 nov. 2019

---

LEONTIEV, A. **O Desenvolvimento do Psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte. 1978.

---

LURIA, A. R. **L' enfant retarde mental**. Trad. Anne Kugener-Deryckx et Jacques Kugener. Tolouse: Privat, 1974.

---

MATOS, N. da S. D. de. **Políticas de educação especial e desenvolvimento humano**: recuperação de contextos, documentos e percepções de protagonistas no Paraná e em Cuba. Tese (Doutorado em Psicologia). Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2019.

---

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

---

MAZZOTTA, M.J. S. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

---

OLIVEIRA, E. M. de; ALMEIDA, J. L. V. de; ARNONI, M. E. B. **Mediação dialética na educação escolar**: teoria e prática. Edições Loyola, São Paulo, 2007.

---

ONU/BRASIL. **UNESCO: 1 em cada 5 crianças e adolescentes está fora da escola**. ONU: Brasília: ONU, 02/03/2018, s.p. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/unesco-1-em-cada-5-criancas-e-adolescentes-esta-fora-da-escola>. Acesso em: 10 ago. 2019.

---

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 10. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

---

SIERRA, D. B.; FACCI, M. G. D. A educação de pessoas com deficiência intelectual: aprendizagem promove desenvolvimento. **Revista Educação em Questão**, v. 40, n. 26, p. 128-150, jan/jun. 2011. Disponível em <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4043/3310>. Acesso em: 27 jun. 2019.

---

VICTOR, S. L.; CAMIZÃO, A. C. Psicologia Histórico-Cultural e a Contribuição na Superação do Modelo Médico-Psicológico. In: LEONARDO, N. S. T.; BARROCO, S. M. S.; ROSSATO, S. P. M. (Orgs.). **Educação Especial e Teoria Histórico-Cultural**: Contribuições para o Desenvolvimento Humano. 1 ed. Curitiba: Appris, 2017, p. 17-34.

---

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas II**: problemas de psicología general. Visor Fotocomposición, S.A. Moscou. 1982.

---

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas III**: Problemas del desarrollo de la psique. Visor Distribuciones, S. A. Madrid. 1995.

---

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas V**: fundamentos de defectología. Madrid: Visor Dis., S. A., 1997.

---

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Estudios sobre a história do comportamento**: símios, homem primitivo e criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

---

VYGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R. **El instrument y el signo en el desarrollo del niño**. Edição Pablo Del Rio y Amélia Álvarez. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 2007.

---

ZAZZO, R. **Alfred Binet**. Trad. Carolina Soccio Di Manno de Almeida. Coleção Educadores. Recife: Ed. Massangana, p. 11-45, 2010. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4661.pdf>. Acesso em: 03 dez 2019.



## DEFICIÊNCIA VISUAL

No presente capítulo, parte-se da constatação que a sociedade do século XXI é uma “sociedade visual”. Para sentir-se participe dessa, usufruindo do que ela cria e, ao mesmo tempo, criando e desenvolvendo diferentes produtos e processos, parece quase imperioso que se conte com sensações e percepções atreladas à visão. Assim, de todos os sentidos que o ser humano possa apresentar, a visão aparenta ser o mais “nobre”. Nessa perspectiva, pode-se dizer que há uma “cultura visual”, que prioriza esse prisma sensorial nas experiências cotidianas e não cotidianas, referentes às esferas da ciência, da arte, da filosofia etc. A cotidianidade é tão atravessada pela visualidade que, desde o rótulo de um produto comestível ao manual de um equipamento eletrônico usado para prepará-lo como refeição, a visão exerce papel fundamental. De modo geral, as informações nutricionais, de validade dos produtos, do seu manejo, entre outras, requerem que se “veja com os olhos”, seja por meio da escrita ou por desenhos. Do mesmo modo ocorre com os acessos a um livro, a um filme, a uma tela de pintura, por exemplo; também demandam, a grosso modo, do uso da visão como meio principal para a apropriação ou fruição.

Basta pensar que o mundo hoje conta com 7,7 bilhões de pessoas<sup>1</sup>, sendo que grande parte delas vivem na área urbana, em metrópoles e megalópoles, para se imaginar a problemática instituída. Nessas áreas há um aglomerado de pessoas que vive sob a prática de apelo visual em grande intensidade, visto que, cada empresa, associação, órgão ou pessoa, precisa se fazer notar em meio a uma multidão de tantos outros estímulos. Pode-se dizer que há um fenômeno instalado de poluição visual, protagonizado, sobretudo, por empresas de mídias e publicidades, que tentam aproveitar todos os espaços possíveis (públicos e privados) para exposição de materiais altamente chamativos, quando não, agressivos aos olhos. Essa prática está tão impregnada que leva as pessoas a aceitarem o excesso de estímulos visuais como se fosse algo normal ou natural, sem que se reflita nos impactos que causam e no contingente de pessoas que ficam à margem deles. Isso acaba por comunicar, de fato, mensagens que expressam as relações de poder que movem a sociedade. Os espaços com elevada concentração de pessoas e de estímulos visuais, de mensagens “instantâneas” que são comunicadas, podem passar a ideia errônea de que são altamente desenvolvidos, pujantes e avançados.

No entanto, como escreve Bertold Brecht (1898-1956), tudo o que parece *natural* deve ser *estranhado*.

Estranhável, conquanto não pareça estranho;  
 Díficil de explicar, embora tão comum;  
 Díficil de entender, embora seja a regra.  
 Até o mínimo gesto, simples na aparência  
 Olhem desconfiados e perguntem  
 Se é necessário, a começar do mais comum.  
 E, por favor, não achem natural  
 O que acontece e torna a acontecer:

<sup>1</sup> De acordo com a Divisão das Nações Unidas para Desa/População. Disponível em: <https://population.un.org/wpp/DataQuery/>.

Não se deve dizer que nada é natural  
Numa época de confusão e sangue  
Desordem ordenada, arbítrio de propósito  
Humanidade desumanizada  
Para que imutável não se considere nada!

(BRECHT, 1977, p. 132).

Ao expor seu pensamento na peça *A exceção e a regra*, Brecht corrobora para a reflexão acerca das práticas de convivência instituídas na sociedade. E nessa direção, pode-se dizer que esses espaços com poluição visual não são necessariamente expressões de avanço, mas podem ser falta de regulação social sobre algo que pode suscitar problemas físicos, com elevação nos índices de doenças ou de comprometimentos dos olhos e de todo o aparato que permite a visão, além de sofrimentos psíquicos.

Diante disso, indaga-se: Qual seria o montante da população mundial que não consegue contar com a visão como principal meio para recepção dos estímulos externos? Será que, com tantos estímulos visuais que são produzidos pela atual sociedade, os órgãos anatômico-funcionais responsáveis por esse sentido tendem a se encontrar cada vez mais afetados? Ou ainda, será que o uso desse sentido em resposta a estímulos, advindos de todos os modos e meios, com suas cores e tonalidades próprias, com a luminosidade em intensidades outrora inimagináveis seriam suportáveis pelos homens sem grandes sequelas?

As respostas a questões como essas têm sido buscadas pelos autores do presente capítulo, e serão expostas as resultantes de estudos empreendidos a respeito.

Todavia, ademais dos questionamentos e das respostas, é inegável que os olhos podem não ser os únicos meios para se apropriar das objetivações humanas, mas, ainda assim, são na funcionalidade, na estética e na recepção de informações parte importantíssima para o conjunto da obra que é o próprio homem, sujeito de si e da contextualidade social da qual faz parte.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### Aspectos históricos

Discorrer sobre o desenvolvimento da pessoa com deficiência visual (DV) requer que se revise rapidamente a história do reconhecimento do sujeito com deficiência como pessoa, e sem que se observem em primeira instância alguns modelos que nortearam sua narrativa com suas parcas conquistas ante ao longo processo de humanização já decorrido, também, os longos percalços que ainda hoje são trilhados.

Os modelos *místico*, *biológico* e *sociopsicológico* (VYGOTSKI, 1997) de concepção da deficiência que foram prevalentes em dados períodos históricos têm/tiveram o intuito de explicitar as causas e as consequências das deficiências, sejam elas físicas neurosensoriais (auditivas e visuais), físicas neuromotoras e mentais. Mas em cada um desses modelos, assim definidos mais como uma organização didática para essa recuperação do que como uma

possibilidade de facilmente se localizá-los de modo puro e único nos documentos e materiais já elaborados, os sujeitos com deficiência eram reconhecidos, da mesma forma, como um estorvo social.

Destaca-se que, desde os primórdios, do nomadismo ao *sedentarismo*, do homem das cavernas aos dias atuais, viver como indivíduo com deficiência implica relacionar-se com os demais, de modo geral, com marcas históricas dolorosas e nada honrosas, ou de alguma forma problemáticas.

Na sociedade primitiva, devido ao fato de se viver do extrativismo (caça, pesca, coleta de frutos) e abrigados em cavernas para sobreviver, os indivíduos que não pudessem acompanhar os demais, como pontuam Bianchetti e Correia (1998), eram abandonados pelo bando/grupo. Os que não se moviam com agilidade ou que tivessem impeditivos para mudanças de um lugar para outro iam ficando para trás, posto que não poderiam pôr em risco a vida do grupo. Nesse sentido, sem outros recursos materiais/físicos e de pensamento abstrato e moral, o abandono era prática inevitável - o que é radicalmente diferente no século XXI.

Nas sociedades grega e romana escravistas, a valorização dos sujeitos se inicia com o corpo perfeito e se encerra no culto ao belo e à força física, visto que se dedicavam à guerra, buscando conquistar escravos para, assim, manterem uma dada ordem social. Nesse longo momento histórico citado, naquelas sociedades, aqueles que apresentassem qualquer tipo de anomalia física neuromotora, física sensorial ou mental, ou seja, que não apresentavam condições de servir aos interesses comunitários, não tinham nenhum valor, eram eliminados como uma ordem natural seletiva, sem que isso fosse considerado crime. Conforme o documento do Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE) da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste),

Esta afirmação pode ser deduzida do fato de que os escravos só se tornavam rentáveis ao seu proprietário na medida em que obtinham, com o trabalho, uma produção acima daquilo que necessitavam consumir para continuarem vivos, ou seja, um excedente que fosse capaz de financiar toda a superestrutura necessária às relações de produção escravista. Este excedente certamente não poderia ser obtido por alguém com uma grave deficiência que lhe limitasse os movimentos, sua capacidade sensorial e a possibilidade de compreensão das tarefas que deveriam ser desenvolvidas, sem que o mesmo tivesse que ser habilitado ou reabilitado para as atividades produtivas, o que implicaria na utilização de tecnologias adaptadas, as quais ainda não existiam e, mesmo que já existissem, não interessaria aos detentores do poder assim como não interessa hoje, pois a adaptação tecnológica acarretaria no aumento dos custos de produção. Diante disso, deve ter sido muito mais vantajoso para o escravagista livrar-se do escravo que nascesse ou adquirisse alguma deficiência. (PEE/UNIOESTE, 2009, p. 13).

Com o exposto, indaga-se: Será que a concepção referente à pessoa com deficiência mudou? Ou ela se mantém e se estende às demais: quem não produz, não serve para viver, muito menos para viver em sociedade?!

Outra marca importante a se destacar é que, quando se tem uma base religiosa prevalecendo sobre a sociedade, como a da Igreja Católica Medieval, a concepção de sujeito implica o reconhecimento de que o ser tinha corpo e alma. Se um dos dois, ou ambos, não

estavam a contento, sobretudo a alma, possivelmente algo de muito errado - o pecado - estaria presente e deveria ser expurgado. Com o entendimento de um Deus como inquisidor e severo, que punia e que exigia pagamentos materiais para os livramentos, os sujeitos com deficiência eram tidos como culpados por seus *defeitos* e mazelas. Eram considerados demônios, endemoniados, ou como detentores de pecados de si e de seus pais. Por outro lado, contraditoriamente, também se tinha neles uma base para ações divinas.

Nesse viés histórico, pode-se dizer que, concomitantemente a essa prática prevalente na Europa, também foram sendo paulatinamente criadas instituições para encaminhar essas pessoas, como asilos, hospitais e hospícios. Passaram a ser *retiradas* da sociedade e de suas casas e enclausuradas, dividindo espaços com doentes ou moribundos. Esses estabelecimentos eram mantidos principalmente pela Igreja Católica, que foi sacudida pela Reforma Protestante (século XVI). Pelas condições históricas dadas, os ideais do protestantismo, embora lançassem luz sobre práticas da Igreja que passaram a ser condenadas, não superaram a concepção mística que envolvia o sujeito com deficiência.

Com o surgimento da modernidade, a ciência desempenhou um papel de suma importância na vida desses *sujeitos* que precisavam ser elevados, de fato, ao status de *pessoas*. O momento histórico era movido pelas novas aspirações econômicas, políticas, sociais e culturais, que começaram a acender um luzeiro desvinculado da religião hegemônica na Europa e colônias.

Essa fase levou a uma concepção, segundo Vygotski (1997), “biológica ingênua” (VYGOTSKI, 1997, p. 49). O autor explica que nela paira a ideia de que a pessoa com DV teria o tato e a audição bem/muito desenvolvidos, como se a falta de um órgão/sentido levasse naturalmente à substituição por outro (s). O estudioso expõe que:

A prática e a ciência, faz tempo desmascararam a falta de fundamento desta teoria. Uma investigação baseada em fatos tem demonstrado que, na criança cega não há o aumento automático do tato ou da audição, devido a visão que lhe falta [...] pelo contrário, a visão por si mesma não se substitui, senão que as dificuldades que surgem devido à sua falta, se solucionam mediante o desenvolvimento da superestrutura psíquica.<sup>2</sup> (VYGOTSKI, 1997, p. 49, tradução nossa).

É imprescindível salientar que esse período teve suma importância para a história do reconhecimento do sujeito com deficiência como pessoa, e com direitos, na medida em que rompeu com a linha de raciocínio medieval, quase fossilizada, de que tudo deveria ser aceitável, posto que seria imutável. Nos séculos XVI e XVII, apesar dos avanços que a ciência moderna promoveu, o ideal lucrativo burguês e aglutinador de bens e posses levou aqueles que não se ajustavam aos novos meios de produção a permanecerem, de fato, à margem da vida; eles não serviam para frequentar o meio social. Se não eram exorcizados ou queimados como outrora, o abandono poderia ser feito pelos enclausuramentos em asilos, mosteiros e em outros espaços que isolavam pessoas com menos validade social. Esse momento histórico

---

**2** La práctica y la ciencia desmascararon hace mucho la inconsistencia de esta teoría. Una investigación fáctica demuestro que el niño ciego no pruébala una elevación automática del tacto o de la audición, en reemplazo de la vista faltante [...]. Por el contrario, no es la vista en sí lo que se reemplaza, sino que se resuelven las dificultades derivadas de su ausencia mediante el desarrollo de una sobreestructura psíquica. (VYGOTSKI, 1997, p. 49).

em questão foi o de entrada e a permanência do capitalismo nos lugares mais longínquos do planeta.

É oportuno enfatizar que a história da humanidade continua sendo produzida, e, no século XXI, conta-se com tantos recursos que podem substituir os órgãos e os sentidos comprometidos, por meio de órteses e próteses, feitos com materiais de última geração, e funcionando com alta tecnologia. Contudo, o que se ressalta em meio a esse contexto é que a situação da pessoa com deficiência ainda demanda atenção, no sentido de não ser compreendida e atendida em suas necessidades, no caso, educacionais especiais. Precisam continuar lutando para serem reconhecidas, respeitadas e partícipes do convívio social.

Essa alta criatividade em processo e produtos que medeiam a vida das pessoas com deficiência só foi possível graças a um longo percurso teórico e técnico percorrido. É importante lembrar que o século XX trouxe, com vários autores pesquisadores, novos rumos, novas ideias e perspectivas a respeito da concepção humana em sua totalidade, mostrando um modelo social distinto dos trilhados nos séculos anteriores e tendo a pessoa com deficiência como cidadã, submetida a direitos e deveres como aos demais cidadãos a sua volta. Ela passou a ser considerada não mais como coadjuvante, mas também como protagonista de uma nova narrativa, com muitos percalços, mas alcançando várias conquistas significativas. E, para que as conquistas não se percam no meio do caminho, é necessário que se continue com discussões dentro e fora do âmbito escolar, lembrando que as lutas são cotidianas e visam a não aceitação dos moldes de outrora, já suficientemente analisados e criticados, mas nem por isso superados.

Embora se saiba que todas as áreas da deficiência tenham suas singularidades, a seguir, discorre-se especificamente sobre a DV, atentando aos/às: conceitos, características, leis norteadoras e intervenções educacionais necessárias para garantir o desenvolvimento cultural ao qual as pessoas com DV têm direito.

## Baixa Visão e Cegueira: algumas especificidades

Conceituar a DV requer que se considerem as implicações que envolvem a pessoa que a apresenta, tenha ela Baixa Visão (BV) ou Cegueira, pois as especificidades para desenvolver-se sob essa condição não se resumem aos problemas relativos ao campo de visão e à acuidade visual. Conceituar a DV e entender o que está em jogo no desenvolvimento de quem a apresenta depende de como se constrói socialmente a ideia de uma vida sem o sentido da visão, como se apontou inicialmente.

A conceituação da DV depende da própria compreensão de Cegueira. No Brasil, pode-se citar o contido no Decreto nº 5.296/2004, que em seu artigo 5º, parágrafo primeiro, consta:

[...] deficiência visual: cegueira, [condição] na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa 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. (BRASIL, 2004, p. 1).

Esse *Decreto* apenas define o que é cegueira, mas não expõe que seja requisito para limitar o indivíduo cego. Deve servir apenas de base para conceituar a cegueira e, com isso, mostrar os caminhos para a inserção e a permanência com qualidade da pessoa cega no âmbito escolar e social, superando as limitações que esta possa vir a vivenciar.

A DV abarca quadros nos quais se possa ter algum tipo de visão, ainda que residual. A relevância dessa definição apresentada está no que permite fundamentar um argumento para identificação da pessoa com BV ou Cegueira para fins legais. Enfatiza-se que “[...] cada sujeito é um ser singular, e embora o grau de acuidade visual numericamente seja o mesmo que de outra pessoa, o nível de desempenho visual de ambas dependerá de fatores isolados ou associados” (CASCAVEL, 2008b, p. 91).

Dito de outro modo, a eficiência visual não depende direta e exclusivamente da acuidade, visto que, “[...] o uso e a estimulação intencional da visão residual, no caso da condição de baixa visão, podem levar à sua melhor utilização, de forma a desenvolver no indivíduo uma reorganização nas estruturas corticais do cérebro” (CASCAVEL, 2008b, p. 91).

Nota-se como é necessário entender que a individualidade de cada pessoa com DV deve ser reconhecida em sua complexidade, como bem pontuam essas citações. Cabe, agora, para melhor se entender os princípios norteadores que conceituam a BV e a Cegueira, expor a diferença entre *acuidade visual e campo visual*.

Segundo Domingues et al. (2010),

A baixa visão pode acarretar perda de campo visual e comprometer a visão central ou a periférica. O campo visual corresponde à área total da visão. Quando a perda ocorre no campo visual central, a acuidade visual fica diminuída, e a visão de cores pode ser afetada com possíveis alterações de sensibilidade ao contraste e dificuldade para ler e reconhecer pessoas. Nesse caso, é recomendável o aumento de contraste e o controle da iluminação. Para melhor visualização, as pessoas com baixa visão podem demonstrar preferências quanto às posições do olhar, da cabeça e do material a ser visualizado. A ocorrência de alterações visuais no campo visual periférico pode ocasionar dificuldades para o reconhecimento de seres e objetos, dificultar a orientação e mobilidade, além de reduzir a sensibilidade ao contraste. Recomenda-se, dentre outros recursos, a regulação adequada da iluminação do ambiente e o aumento de contraste. (DOMINGUES et al., 2010, p. 9-10).

Portanto, é fundamental que o campo visual seja observado, não como obstáculo ao contato da pessoa com DV com o que a cerca, tendo em vista que há uma preocupação da escola de que ela não capture a riqueza e a complexidade do mundo das cores, dos tons, das formas e das texturas, mas seja entendido como uma ferramenta a mais para auxiliar o professor a entender como o campo visual influencia na captura de informação que cercam o aluno com DV. Ao contrário de um posicionamento que se pauta no lamento por essa captura comprometida, é preciso que a escola construa caminhos alternativos, vias colaterais que a auxiliem a apreender o máximo possível do mundo, e a organizar o apreendido de forma

compreensível, sendo, de fato, partícipe desse mundo humanizado. Com relação à *acuidade visual*, Domingues et al. (2010):

A acuidade visual (AV) é a capacidade visual de cada olho (monocular) ou de ambos os olhos (binocular), expressa em termos quantitativos. A avaliação da acuidade visual é obtida mediante o uso de tabelas para longe ou para perto, com correção (AV C/C) ou sem correção óptica (AV S/C), ou seja, com ou sem os óculos.

No caso da baixa visão, a avaliação é realizada por meio de aspectos quantitativos e qualitativos. A medida quantitativa é realizada pelo oftalmologista, com o uso de testes ou tabelas de acuidade visual específicas que permitem a avaliação oftalmológica para acuidades visuais mais baixas. Existem tabelas para avaliação da acuidade visual para longe e para perto, conforme a idade, as possibilidades e necessidades pessoais, para prescrição da melhor correção possível. (DOMINGUES et al., 2010, p. 10).

A acuidade visual determina o quanto e como a pessoa com DV enxerga as coisas à sua volta, seja quantitativa ou qualitativamente. O fator quantitativo demonstra a distância que a visão alcança com ou sem correção óptica e o qualitativo refere-se ao enxergar nitidamente, fosco, embaçado ou turvo.

Esses conceitos são relevantes, pois instrumentalizam a observação dessas condições visuais no aluno, bem como as posturas do professor, dos pais e da sociedade como um todo.

No que concerne à acuidade visual e ao campo visual, é necessário observar como, no dia a dia, podem dificultar ou não as atividades de vida diária e as da escolarização da pessoa com BV. Já as limitações ocasionadas pela cegueira estão mais relacionadas ao contexto social do que ao aspecto biológico em si (VYGOTSKI, 1997), pois, se a pessoa cega tiver respaldo familiar, escolar e social, os percalços implicados pela cegueira podem ser gradativamente superados.

Entre o conceito e a caracterização da DV veiculados em documentos norteadores, há uma diferença importante a ser salientada. Enquanto o conceito expõe sobre os aspectos legais e funcionais implicados, a caracterização aponta os pormenores que permitem explicitar, na cotidianidade, as reais especificidades, que se tornam em dificuldades, vivenciadas pela pessoa com DV que vive no limiar entre ver e não ver, ou ainda ver de maneira disforme as coisas que a cercam.

Destaca-se também que há muitas outras características que denotam uma pessoa com deficiência visual. A BV evidencia-se pelo comprometimento na capacidade funcional de ambos os olhos, apesar da correção com recursos ópticos, podendo ser decorrente de inúmeros fatores isolados ou combinados, interferindo ou limitando o desempenho das tarefas em geral. Uma pessoa com esse condicionante pode apresentar oscilação na condição visual, dependendo de seu estado emocional, das circunstâncias e da posição em que se encontra, de acordo com as condições de iluminação natural ou artificial. Outras características da BV são: aproximação acentuada dos objetos aos olhos, meneios da cabeça com relação a estímulos externos, observações equivocadas no tocante a objetos parecidos, dificuldade no posicionamento corpo/objeto, em conceituar cores com ou sem contrastes. Nesse sentido, ressalta-se ainda que a eficácia visual não depende apenas dos olhos, mas também da capacidade

cerebral para realização de funções como codificar, selecionar e organizar imagens capturadas pelos olhos.

Quanto à Cegueira, essa é caracterizada pela falta de percepção visual de luz, forma, cor, tamanho, distância, posição ou movimento. A Cegueira pode estar relacionada a fatores neurológicos ou fisiológicos e ocasiona a perda completa da visão, na qual a pessoa pode apresentar limitações em se locomover com desenvoltura em espaços desconhecidos sem o uso da bengala longa, e/ou auxílio de pessoas, seja em ambientes internos ou externos (sobretudo os desconhecidos), necessidade de locomover-se contando com treino próprio para a orientação e a mobilidade (no qual se exercita a lateralidade, o domínio e emprego de conceitos relacionados) como requisitos para frequentar espaços sociais.

Como em outras condições, alunos com alguma dificuldade visual acabam contando com a participação relevante do professor, desde a própria identificação dela. Conforme Domingues et al. (2010):

Algumas manifestações e comportamentos na sala de aula e em outros espaços de convívio dos alunos no ambiente escolar costumam chamar atenção dos professores em relação à locomoção, ao olhar e a outros aspectos observados informalmente. Estes dados de observação são enriquecidos pelas informações e pelos relatos dos alunos e de seus familiares. Neste sentido, a possível ocorrência de baixa visão poderá ser investigada a partir dos indícios abaixo relacionados:

- Olhos vermelhos; lacrimejamento durante ou após esforço ocular; piscar continuamente; visão dupla e embaçada; movimentar constantemente os olhos (nistagmo);
- Dificuldades para enxergar a lousa; aproximar demais os olhos para ver figuras ou objetos e para ler ou escrever textos;
- Sensibilidade à luz; dores de cabeça; tonturas, náuseas;
- Aproximar-se muito para assistir televisão; tropeçar ou esbarrar em pessoas ou objetos; ter cautela excessiva ao andar; esquivar-se de brincadeiras ou de jogos ao ar livre; dispersar a atenção. (DOMINGUES et al., 2010, p. 9).

Essas características do comportamento da criança servem de pistas para a organização do trabalho escolar e para a própria conduta do professor, mas o mais importante a se enfatizar, além do exposto por Domingues, é a compreensão de que a pessoa com BV não é apenas uma *sigla* ou um *caso*, mas alguém que participa e escreve sua história, atrelada às histórias dos demais sujeitos. Em uma sociedade altamente visual, a pessoa com BV constitui-se como sujeito que precisa contar com vias colaterais de desenvolvimento.

## POLÍTICAS ESPECÍFICAS E ESTATÍSTICAS

Em se tratando das causas da DV, elas podem ser congênitas/hereditárias ou adquiridas. No Brasil, essas causas, em várias situações, ocorrem devido a contextos que envolvem a precariedade da saúde pública, como aponta a Política Nacional de Saúde da Pessoa com Deficiência, ao citar as principais causas da deficiência como sendo:



**As hereditárias ou congênitas**, que aparecem por questões genéticas (no feto). [sic]. Podem ser evitadas, em parte, com exames pré-natais específicos (cariótipo e para outros erros inatos do metabolismo como fenilcetonúria, hemoglobina, hipertireoidismo congênito) e serviços de genética clínica para aconselhamento genético aos casais.

**As decorrentes da falta de assistência ou da assistência inadequada às mulheres durante a gestação e o parto**, são evitáveis com investimento e melhoria da qualidade do pré-natal (consultas e exames laboratoriais), parto (natural, de risco, cesarianas) e pós-parto.

**A desnutrição**, que acomete famílias de baixa renda, especialmente crianças a partir do primeiro ano de idade, é evitável por meio de políticas públicas e empresariais de distribuição de renda, criação de emprego e melhoria das condições gerais de vida da população.

**As que são consequência de doenças transmissíveis**, como a rubéola, o sarampo, a paralisia infantil, as doenças sexualmente transmissíveis (como a sífilis na gestante) são evitáveis por ações de proteção e promoção à saúde, como informação, vacinação e exames pré-natais.

As doenças e eventos crônicos, como a hipertensão arterial, o diabetes, o infarto, o acidente vascular cerebral (AVC), a doença de Alzheimer, o câncer e a osteoporose são em parte evitáveis pela mudança de hábitos de vida e alimentares, diagnóstico precoce e tratamento adequado.

**As perturbações psiquiátricas**, que podem levar a pessoa a viver situações de risco pessoal são em parte evitáveis por meio da proteção à infância, do diagnóstico precoce, da assistência multiprofissional e do uso de medicamentos apropriados.

**Os traumas e as lesões**, muitas vezes associados ao abuso de álcool e às drogas, principalmente nos centros urbanos, onde são crescentes os índices de violência e de acidentes de trânsito, são evitáveis pelas políticas públicas integradas e multissetoriais para a redução da violência, melhoria das condições gerais de vida (habitação, escolaridade, oportunidades, esporte, arte, lazer) e de mudanças de hábitos da população. (BRASIL, 2010, p. 18-19, grifos no original).

A Política Nacional de Saúde da Pessoa com Deficiência resultou de diversas movimentações e mobilizações, em âmbito nacional e internacional, e visava a reconhecer e a buscar atender às necessidades relacionadas à saúde das pessoas com deficiências. Além disso, trouxe dados que demarcam as principais causas das deficiências no Brasil, contudo, questões como essas vão muito além da identificação de suas causas, pois se deve, antes de tudo, procurar resgatar o respeito humano e a dignidade das pessoas com deficiência, de forma a possibilitar-lhes o acesso e o desenvolvimento em todos os setores da sociedade.

Com a promulgação da *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência* (BRASIL, 2015), reafirma-se o papel do Estado na observação de políticas públicas referentes e outros aspectos relacionados à saúde para se prevenir o que pode vir a ser ou cuidar do que já se apresenta como demanda.

Enfim, nota-se que a situação das pessoas com DV não diverge da vivenciada por aquelas que apresentam outras deficiências, requisitando que se empenhem muito para serem atendidas adequadamente em serviços públicos de saúde e educação.

A luta da pessoa com DV, para que logre êxito em efetivar seus direitos na

cotidianidade da vida, deve superar as concepções já amplamente criticadas, de modo efetivo em escolas regulares, favorecendo experiências entre pessoas com e sem deficiência.

Como consta em Cascavel (2008b):

[...] ao se fazer referência à pessoa cega ou com baixa visão, buscamos superar os modelos assistencialistas e clínico-terapêuticos. Historicamente eles nortearam uma dada escolarização: a que atendia indivíduos com deficiência em escolas especiais, ou mesmo regulares, sob uma forma segregada, até que estivessem “prontos” para serem integrados à educação escolar ofertada aos demais, sem deficiência. Aqui, diferente [sic] desses modelos criticados, concebe-se que a escolarização de alunos sob tais condições possa se dar de modo efetivo em escolas regulares, favorecendo experiências entre pessoas com e sem comprometimento visual. Na verdade, entendemos que elas são essenciais, desde que sob mediações instrumentais e que levem à constituição social da individualidade, que se compõe contando com os conteúdos presentes nas relações sociais. (CASCAVEL, 2008b, p. 92-93).

O certo é que, para a superação de modelos criticados que nortearam por muito tempo o processo educacional da pessoa com DV, tem-se percorrido longo trajeto. O que se busca hoje é, por meio da realização e da publicação de pesquisas, do ensino da ciência, do estabelecimento de diálogos e discussões coletivas a respeito, entre outras ações, investir nessa superação.

Para isso, é importante também observar em quais leis e fundamentos teóricos as propostas curriculares se embasam para garantir que os sistemas de ensino alcancem as finalidades educacionais previstas na Constituição Federal (BRASIL, 1988), que garante, em seu artigo 208, inciso III, “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, p. 72).

Além da Constituição de 1988, é impreterível pontuar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996 também teve fundamental importância do que seja a concepção de Educação Especial para a pessoa com deficiência, ao expor no artigo 58 que:

Entende-se por educação especial, para efeito desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educando com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidade ou superdotação.<sup>3</sup> (BRASIL, 1996, p. 24).

Visto que, em âmbito nacional, a concepção da DV está amparada nessas legislações, no Estado do Paraná, apoia-se na Instrução nº 06/2016, a qual estabelece critérios para o atendimento educacional especializado (AEE) em Sala de Recursos Multifuncional (SRM) no Ensino Fundamental na área da deficiência visual.

No município de Cascavel, por sua vez, conforme consta no documento curricular municipal publicado em 2008:

<sup>3</sup> Redação dada pela Lei nº 12.796 de 4 de abril de 2013, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

[...] o atendimento educacional especializado às pessoas cegas e com baixa visão teve seu início na década de 1980, quando o DEE, da SEED, firmou convênio com a então Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Cascavel - FECIVEL, hoje Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, com o objetivo de formar professores especializados no chamado “Curso de Estudos Adicionais”.

Ante à formação destes profissionais, o Estado criou, no ano de 1987, o Centro de Atendimento Especializado para Deficientes Visuais – CAE-DV, no Colégio Estadual Eleodoro Ébano Pereira. Com o aumento da demanda de pessoas que necessitavam de atendimento especializado, na década de 1990, mais dois CAE-DV foram criados: um no Colégio Estadual Marcos Schuster e outro no Colégio Estadual Castelo Branco. (CASCAVEL, 2008b, p. 23).

Os alunos atendidos pela *Rede* contam com a SRM tipo II, a qual tem como finalidade ofertar, em contraturno, o AEE, que atenda às necessidades educacionais específicas dos alunos com DV.

No município de Cascavel, além da SRM, dispõe-se do Centro de Apoio Pedagógico às Pessoas Cegas ou com Visão Reduzida (CAP), criado pela Lei Municipal nº 4.126/2005, que é fruto de um vasto processo de discussões entre a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e diversos órgãos de proteção e atendimento aos direitos das pessoas com deficiência, entre eles: a Assessoria de Políticas Públicas e Inclusão Social da Pessoa com Deficiência (APPIS), o Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE) da Unioeste e a Associação Cascavelense de Pessoas com Deficiência Visual (ACADEVI).

De acordo com o Art. 1º da Lei nº 4.126 de 07 de novembro de 2005, o CAP possui os seguintes objetivos:

- I - Oferecer, produzir e adquirir os recursos técnicos eletrônicos, materiais adaptados, didático-pedagógicos e humanos necessários ao processo de ensino-aprendizagem às pessoas cegas ou com visão reduzida na rede pública municipal de ensino;
- II - Mediante convênio ou intercâmbio, o CAP poderá prestar apoio/assessoria as instituições que necessitarem;
- III - Prestar atendimento às pessoas cegas ou com visão reduzida que necessitarem dos serviços, independentemente de vínculo escolar;
- IV - Desenvolver atividades pertinentes com familiares e a comunidade em geral, contribuindo com a inclusão social das pessoas cegas ou com visão reduzida;
- V - Planejar e executar a política de formação continuada aos professores da rede municipal, na área da deficiência visual. (CASCAVEL, 2005, p. 1)

Para tanto, é imprescindível salientar que o CAP, além de ser parte integrante da estrutura da SEMED, e atender alunos cegos e de BV matriculados na *Rede* em contraturno ao do ensino regular, também presta assessoramento e orientações a professores, familiares e comunidade em geral que necessitem de apoio relacionado à DV.

O CAP também é responsável por outros encaminhamentos, como destaca Cascavel (2008b):

Faz-se necessário ressaltar que o CAP Municipal é responsável pelos processos de avaliação visual e pelos encaminhamentos para os atendimentos especializados de todos os alunos cegos e com baixa visão, matriculados na Rede, bem como pela produção de livros em Braille e ampliados, materiais pedagógicos especializados, formação continuada de professores e incentivo à utilização de tecnologias aplicadas à área. (CASCAVEL, 2008b, p. 94).

Ainda de acordo com a Lei nº 4.126/2005:

Art. 2º Para atender os seus objetivos, o CAP será estruturado em quatro Núcleos:

I - O Núcleo de Produção de Material Adaptado constitui-se em um conjunto de equipamentos e tecnologias que tem por objetivo a produção e adaptação de materiais didáticos pedagógicos como livros e textos em Braille, ampliados e sonoros para distribuição às pessoas cegas ou com visão reduzida, preferencialmente da rede pública Municipal de ensino.

II - O Núcleo de Apoio Didático Pedagógico compreende um espaço contendo acervo de materiais e equipamentos específicos necessários ao processo de ensino-aprendizagem, tendo a função de apoiar alunos, professores e a comunidade, incluindo a promoção de cursos de formação, atualização, aperfeiçoamento ou capacitação em serviços para professores, bem como oferecer a estimulação precoce, reeducação visual, atividades da vida diária, orientação e mobilidade, apoio itinerante, habilitação ou reabilitação na escrita e leitura em Braille.

III - O Núcleo de Tecnologias constitui-se em um conjunto de equipamentos e materiais especializados ou adaptados, com o objetivo de promover a independência do educando com deficiência visual, por meio do acesso e utilização da tecnologia moderna para produção de textos, estudos, pesquisas e outros.

IV - O Núcleo de Convivência constitui-se num conjunto de ações em espaços interativos para favorecer a convivência, troca de experiências, pesquisa e desenvolvimento de atividades lúdicas, culturais e de lazer, integrando usuários com ou sem deficiência. (CASCAVEL, 2005, p. 1).

Observando todo o contexto histórico de muitas lutas e algumas conquistas das pessoas com DV, pontuadas neste capítulo, é importante mencionar os dados estatísticos que descrevem o quantitativo de pessoas com DV em âmbito mundial, nacional, estadual e municipal.

Com relação ao contexto mundial, dados da Organização das Nações Unidas (ONU, 2013) apontam que:

[...] existem 39 milhões de cegos no mundo.

Segundo a Organização Mundial de Saúde – OMS, outros 246 milhões sofrem de perda moderada ou severa da visão, 90% dessas pessoas vivem em países em desenvolvimento.

A agência calcula que 19 milhões de crianças com menos de 15 anos tenham problemas visuais. Desse total, 12 milhões sofrem de condições que poderiam ser facilmente diagnosticadas e corrigidas.

A Organização cita que quase 1,5 milhão de menores têm o que é chamado de cegueira irreversível, e nunca mais voltarão a enxergar.

A OMS diz que dois terços dessas crianças morrem até os dois anos depois de ter perdido a visão. (ONU, 2013, n.p.).

Em termos mundiais, os dados são alarmantes, em se tratando de uma única deficiência, a visual. Todavia, não são menos preocupantes do que as estatísticas trazidas em relação ao nosso país, pois, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2013), 3,6 % da população total do Brasil tem algum tipo de DV.

No caso do Estado do Paraná, dados estatísticos do IBGE, de 2010, apontam que 1.407.052 pessoas têm alguma dificuldade visual.

No município de Cascavel, de acordo com o setor de Documentação Escolar do Núcleo Regional de Educação, 147 alunos recebem atendimento educacional especializado na área da deficiência visual nos colégios estaduais que ofertam esse atendimento. Já os dados atualizados da Rede indicam 17 alunos atendidos no CAP, no ano de 2019.

## INTERVENÇÕES EDUCACIONAIS

A educação não deve ser vista como um bem patrimoniado, assegurado apenas a grupos privilegiados, mas precisa ser acessível a todos indistintamente. Com base na THC, a instrução subsidiada em uma proposta curricular na qual haja a valorização do conhecimento sistematizado das ciências, arte e filosofia leva o aluno a ser transformado, posto que seu desenvolvimento é movimentado.

O que a pessoa com DV deveria aprender na escola? A resposta é simples e categórica, quando se almeja esse movimento do desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores (FPS), a instrumentalização para estar e viver no mundo no qual a comunicação pela via visual predomina: ela deve aprender tudo o que a pessoa vidente aprende.

A princípio, Vygotski (1997) demonstra que as linhas gerais do desenvolvimento para cegos e videntes são as mesmas, embora os primeiros tenham que “ver” com as mãos. Os estímulos que os informam sobre si mesmos e o mundo chegam por outras vias, que não as visuais. Se cada um tiver a oportunidade de ser trabalhado educacionalmente por vias que estão íntegras, e a seu tempo, forma ou espaço próprios, conforme as características de sua condição, tem-se a possibilidade de se apropriar do conhecimento.

Como afirma Mantoan (2004), a “Educação Especial, na perspectiva inclusiva, tem papel imprescindível e não pode ser negado, embora dentro dos limites de suas atribuições, sem extrapolar seus espaços de atuação específica” (MANTOAN, 2004, p. 6).

Assim, faz-se necessário que as escolas se adaptem às necessidades específicas dos alunos, para que a educação inclusiva de fato se efetive, priorizando sempre a melhoria na qualidade do ensino que lhe é ofertado. Mas para que o aluno com DV ingresse, permaneça na escola e tenha acesso ao conhecimento, algumas importantes ações educacionais são necessárias, como se aponta a seguir:

- No caso do aluno cego, os conteúdos devem ser adaptados em Braille, em

alto-relevo ou oferecidos em softwares com retorno sonoro e ainda com a descrição do professor, no que se referir a conteúdos que sejam apenas visuais;

- A adoção de condutas verbais condizentes é fundamental para o aluno cego ou com BV, o que implica substituir expressões de configurações espaciais (tais como: aqui, ali, lá), por termos mais precisos, tais como: à tua direita, à tua esquerda, à tua frente, atrás de você etc.;
- Sempre que escrever na lousa, ler em voz alta;
- Proporcionar informações verbais que permitam que o aluno cego perceba os acontecimentos que ocorrem na sala de aula;
- Comunicar o aluno sempre que ocorram mudanças na disposição das carteiras e materiais da sala de aula.

Para atuar junto ao aluno com BV, o professor deverá conhecer previamente sobre a acuidade visual, o campo visual e a patologia que ele (o aluno) apresenta, por exemplo: ceratite, ceratocone, atrofia óptica, descolamento da retina, retinopatia da prematuridade, nistágmo, entre muitas outras, para que possa encaminhar da melhor forma possível as atividades escolares, posicionando sua carteira em local estratégico, adequando os recursos/materiais pedagógicos, tomando os cuidados necessários para que seja mantida sua saúde e integridade como sujeito aprendiz. Ainda com respeito aos encaminhamentos para o trabalho com o aluno com BV, outras ações são necessárias:

- Pode fazer uso de alto-relevo, utilizar caderno com pauta ampliada, uso do lápis 6b, letras maiores no quadro ou adaptação em folha A4, com fonte escolhida conforme a necessidade do aluno, em conformidade com a patologia que apresenta;
- O professor deve usar etiquetas adesivas escritas com canetas de ponta porosa e fixá-las nos materiais para facilitar a visualização dos seus pertences;
- Deve evitar as lâmpadas fluorescentes de tubo único, pois são intermitentes, causam fadiga visual mesmo em pessoa normal acentuando-se no aluno com visão subnormal;
- Permitir que o aluno faça uma pausa ao perceber sinais de fadiga, tais como, olhos lacrimejantes ou expressão facial de cansaço;
- Recomenda-se que forre a mesa com papel duplex, feltro e/ou emborrachado preto para melhorar o contraste com o material escolar;
- Usar giz ou marcadores com uma cor que contraste com a cor do quadro;
- Evitar os reflexos da luz no quadro e na superfície de trabalho;
- Monitorar o tempo necessário para que o aluno possa realizar tarefas que exijam um grande esforço visual, nomeadamente a leitura;
- Procurar dar maior visibilidade às áreas da instituição de ensino que possam causar riscos ao aluno, por exemplo, colocando faixas amarelas e/ou refletoras no início de escadas ou portas.

Diante de todo o exposto, um fator primordial a ser abordado no processo de escolarização do aluno com DV é que o ensino siga a mesma proposta curricular que direciona a

escolarização dos demais alunos. O que se diferencia são apenas as adaptações que devem ser feitas de acordo com a necessidade específica de cada um.

Considerando a concepção da THC, que preconiza que a deficiência deixa de ser considerada um impedimento nos processos de ensino e aprendizagem e passa a ser um fator que estimula o indivíduo, tornando-se força motriz para avançar em seu desenvolvimento, é necessário ressaltar a necessidade de se pensar na qualidade do ensino que lhe é ofertado, uma vez que oferecer menos ao aluno com DV é negar-lhe a possibilidade de superação em sua totalidade.

Em Cascavel, as intervenções pedagógicas dos alunos com DV estão atreladas à avaliação clínica-funcional, como frisa Tureck (2003),

Em 1992, em Bangkok, Tailândia, a Organização Mundial da Saúde e o ICEVI – Conselho Internacional para Educação de Pessoas com Deficiência Visual, ao discutirem o atendimento às crianças com baixa visão, elaboraram uma nova definição incluindo a avaliação educacional e a clínica e recomendaram uma avaliação clínico funcional, uma vez que o desempenho visual é mais um processo funcional do que simples expressão numérica de acuidade visual. (TURECK, 2003, p. 40).

A avaliação clínica se justifica pelo fato de que somente um especialista na área, no caso o oftalmologista, pode diagnosticar sobre a patologia, a acuidade e o campo visual em graus, para fins de uso de auxílios ópticos e não ópticos. Com relação à avaliação funcional feita pela equipe pedagógica, de responsabilidade do CAP, o objetivo é observar a qualidade e a quantidade visual para fins educacionais, visando subsidiar o professor para que esse possa, em sala de aula, pôr em prática as orientações feitas após a realização da avaliação funcional, conforme citado.

Contudo, outro fator relevante a ser destacado é a forma de como o ensino regular realiza a avaliação da aprendizagem do aluno com e sem DV, uma vez que o que se deve preconizar é a apropriação do conhecimento e não as vias pelas quais esse conhecimento chega ao aluno com ou sem deficiência.

Como bem pontua Vasconcellos (s.d.),

Avaliar é localizar necessidades e se comprometer com sua superação. Em qualquer situação de vida, a questão básica da avaliação é: o que eu estou avaliando? No sentido escolar, ela só deve acontecer para haver intervenção no processo de ensino e aprendizagem. (VASCONCELLOS, s.d., n.p.).

Nessa perspectiva, avaliar não deve estar relacionado às percepções do grau de dificuldades que o aluno apresenta em se tratando da apropriação do conhecimento, mas deve se pautar nos subsídios a serem utilizados para que o conhecimento se efetive no momento avaliativo.

## Orientação e Mobilidade – OM

O domínio da Orientação e Mobilidade (OM) é um assunto que aparentemente não tem importância para a pessoa com DV, pois se pode pensar que ela tenha um “dom” ou um “instinto” que a torna hábil ou capaz para exercer o seu direito de ir e vir. No entanto, ao refletir sobre o tema, percebe-se que a autonomia da pessoa com DV está intimamente ligada à OM, visto que se orientar na condição da Cegueira ou da BV pressupõe fazer uma reorganização psíquica e física dos sentidos remanescentes, atrelado aos possíveis resíduos visuais permitindo ao indivíduo estabelecer a sua posição no meio em que vive, relacionando-se de forma a compreender os espaços do qual faz parte.

Segundo Weishaln (apud MAZZARO, 2003), a Orientação é o processo de utilizar os sentidos remanescentes para estabelecer a própria posição e o relacionamento com outros objetos significativos no meio ambiente.

A fala de Weishaln deixa claro que a Orientação da pessoa com DV permeia sua condição de independência, uma vez que seus sentidos permitem a vivência social por meio da autonomia.

Da mesma forma, a Mobilidade, que não pode ser vista separada da Orientação, é conceituada como a capacidade da pessoa com DV de se locomover com segurança, eficiência e conforto nos espaços sociais em que vive.

Assim, a Orientação e a Mobilidade, na cotidianidade, devem ser entendidas como um processo amplo e flexível, composto por um conjunto de capacidades motoras, cognitivas, afetivas e sociais. Dessa composição deve fazer parte também técnicas apropriadas e específicas que permitem a pessoa com DV conhecer, relacionar e se deslocar de forma independente, condizentes com as necessidades que apresentar.

E para que a OM cumpra seu papel de emancipadora da pessoa com DV, já na tenra infância, a criança deve, desde quando começa a engatinhar ou a dar os primeiros passos, apropriar-se dela por meio da exploração dos objetos que a cercam, do espaço em que se encontra, dos sons que a rodeiam e do contato com outras pessoas a sua volta.

Há várias formas de OM para as pessoas com DV, mas o guia vidente, as autoproteções e a bengala branca ou bengala longa, como indica Brasil (2003), são formas acessíveis e fáceis de se locomover. O guia vidente pode ser um bom apoio nos primeiros anos de vida da criança com DV, mas, com o passar do tempo, a autoproteção e a bengala longa é que darão a elas a autonomia. A pessoa cega também pode contar com o cão-guia para se locomover.

À medida que a criança vai adquirindo novos conceitos, o professor deve suscitar-lhe três questionamentos básicos para que aconteça a OM de fato, que, segundo Mazzaro (2003), são: “Onde estou? Para onde quero ir? Onde está meu objetivo?” (MAZZARO, 2003, p. 17).

Em posse das respostas às perguntas em questão, a criança poderá compreender que, se estiver com a sua localização, entendendo para onde quer ir e que o objetivo primeiro é o de chegar ao espaço desejado, por certo obterá êxito na forma como se orienta e como faz



da mobilidade um caminho para sua liberdade de ir e vir sem a necessidade de terceiros para que isso aconteça.

É de extrema relevância pontuar que a avaliação funcional cumpre papel fundamental relacionado ao trabalho do professor do AEE, junto ao aluno na OM, uma vez que essa informação do resíduo visual ou da cegueira que o aluno apresenta poderá ser utilizada para orientar-se por meio de foco de luz, de cores contrastantes, de piso tátil, de odores, de paredes ásperas, lisas ou estriadas, entre outras, dependendo da condição visual do aluno.

Outra importante observação nesse processo é o trabalho relacionado à percepção que a criança deve ter sobre seu corpo em relação a si mesma e aos objetos que a rodeiam, compreendendo conceitos como distância, direcionamentos (direita, esquerda, frente, atrás, acima, em cima, ao lado) esquema corporal, lateralidade simples e cruzada, pontos cardeais, conhecimentos prévios de locais por meio de mapas, maquetes, planta baixa, entre outras, sem esquecer os pontos de referência e os obstáculos para uma melhor locomoção.

O professor também deve orientar os pais a deixarem os móveis sempre no mesmo lugar, mas, caso os mudem, devem avisar previamente a criança e trabalhar o domínio da nova configuração espacial para que não tropece sobre eles ou sofram/causem acidentes que possam ser evitados com as devidas informações. Desenvolver a orientação espacial e a coordenação motora grossa e fina, com movimentos corporais estáticos ou com deslocamentos sem contar com a acuidade visual, é um grande desafio e fruto de intenso trabalho.

Além das orientações já mencionadas, outra direcionada aos pais e relacionada à OM, é que levem a criança desde tenra idade a mercados, lojas, igreja e outros espaços sociais, para que estejam sempre em contato com outras pessoas que não sejam do círculo familiar. Isso lhe propiciará experiências que são necessárias para se constituírem como humano-genérico, que serão base para sua independência na vida adulta.

Na apropriação da OM, nos primeiros anos de vida da criança, é de extrema importância que o professor trabalhe a pré-bengala, como quesito para posterior uso da bengala longa, conscientizando a criança de que, sem a bengala, por mais que saiba como, qual é seu objetivo e o destino final, não logrará êxito em ser emancipada, pois terá que estar sempre cerceada por outra pessoa para transitar pelos locais desejados.

Com o passar do tempo, ao se tornar adulto, de posse da OM, poderá, não apenas se deslocar com independência, mas também será capaz de permanecer e deslocar-se a quaisquer espaços sem auxílio direto de outros, valendo-se de técnicas amplamente estudadas, testadas e do uso adequado da bengala longa.

Então, a OM é muito mais do que um ato de ir e vir, é a possibilidade que o ser humano tem de usar suas capacidades para ir, vir ou permanecer onde e quando quiser, demandando consciência e autogoverno da conduta. É importante ainda destacar que hoje já é possível que se produzam bengalas com sensores e que funcione com alta tecnologia embutida nesse que é um dos aparatos mais simples e, ao mesmo tempo, essencial.

## Atividade da Vida Autônoma – AVA

Entender a Atividade da Vida Autônoma (AVA, AVD ou AVAs) vai muito além de compreender nomenclaturas, trazidas por leis, as quais são importantes para que se compreenda sua função na vida da pessoa com DV, garantindo o previsto em lei, assim como argumenta Sierra (2009):

A Atividade de Vida Autônoma – AVA, era, até 2001, denominada de Atividade de Vida Diária – AVD, com a Resolução CNE/CEB Nº 2 (BRASIL, 2001), que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, a AVD passa a ser designada por Atividades de Vida Autônoma e Social – AVAS. Em 2008, após a aprovação do documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o novo termo adotado é Atividades de Vida Autônoma – AVA. (SIERRA, 2009, p. 11).

Embora a citação apresente definições sobre a AVA, em diferentes períodos da vida que preconizam autonomia, especialmente à pessoa com DV, é muito mais complexo do que simplesmente um aprendizado com relação à higiene pessoal, ao manuseio de utensílios domésticos ou à realização de tarefas domiciliares. A AVA é uma escolha da qual não se pode obrigar nenhuma pessoa a fazer, muito menos alguém com DV; porém, os professores devem mostrar aos alunos com DV a diferença entre fazer ou esperar que outros façam, visto que um simples ato de vestir uma blusa requer pensar sobre a sua escolha, se está frio ou calor, se gosta da cor e se vai sentir-se bem com tal vestimenta; isso em se tratando da escolha de uma peça de roupa, quicá pensar sobre a escolha de alimentos, uso de materiais higiênicos, entre outros.

Essas concepções, do ato de outro fazer para a pessoa com DV a ela querer fazer sozinha, encontra-se uma larga distância que somente será equiparada com o auxílio de professores e de familiares, os quais, conjuntamente, buscarão suscitar essa necessidade na criança, no adolescente e até mesmo no adulto que tenha DV.

A autonomia não pressupõe apenas deixar de receber tudo pronto por outra pessoa, mas demonstra a capacidade de realizar toda e qualquer tarefa diária tal qual alguém que não seja DV o faz, com ou sem auxílio.

## Tecnologia Assistiva - TA

No conjunto do aprendizado das pessoas com deficiência, em especial a pessoa com DV, além da OM e da AVA, outra importante forma de apropriação do conhecimento são as Tecnologias Assistivas (TAs) que, de acordo com Schirmer, são uma expressão para “identificar todo o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiências e, conseqüentemente, promover vida independente e inclusão” (SCHIRMER apud GIROTO; POKER; OMOTE, 2012, p. 15).

Essas TAs que se apresentam como recursos sonoros, ampliação de telas e outras

adaptações que auxiliam a pessoa com deficiência, em especial a pessoa com DV, não substituem o Braille, as letras ampliadas, o alto e baixo contraste, mas somam em recursos que dão autonomia à pessoa com deficiência.

Atualmente, no século XXI, uma pessoa cega ou BV pode perfeitamente fazer uma chamada telefônica ou enviar e receber mensagens via SMS (*Short Message Service* - Serviço de Mensagens Curtas), sem necessidade da ajuda frequente de terceiros. Isso propicia, além de autonomia, privacidade. Ademais, podem ser realizadas leituras com leitores de tela, tais como JAWS<sup>4</sup>, NVDA<sup>5</sup> e o DOSVOX<sup>6</sup>, que trazem recursos que possibilitam à pessoa com DV acessar textos no computador e também navegar livremente pelas páginas da internet.

Outros aparatos mais simples são fornos de micro-ondas adaptados, verificador de pressão arterial e de temperatura, calculadoras etc., tudo com retorno sonoro, o que contribui para que as pessoas com DV não fiquem cerceadas da possibilidade de horários e disponibilidade de outros.

No caso dos softwares com retornos sonoros ou ampliação de telas, esses são muito usados nas SRM Tipo II, para auxiliar os alunos na apropriação dos conteúdos e na implementação da autonomia diária. E, em muitos casos, computadores, notebooks e *tablets* são usados em sala de aula regular de ensino para que alunos registrem e também acessem os conteúdos programáticos do dia a dia, tal qual seus colegas.

De tudo o que foi pontuado a respeito das TAs, que foram criadas para auxiliar o ser humano no que diz respeito à sua autonomia, o mais importante é compreender que é necessário que esta seja apresentada a todos os alunos com DV para que elejam o melhor aparato, visando ao distanciamento do universo das impossibilidades e trazendo-lhes novos caminhos, rumo à apropriação do conhecimento que deve ser universalizado e não indisponibilizado à grande maioria e oferecidos a poucas pessoas.

Por esses recursos, aparatos e estratégias citados ao longo do capítulo, tem-se que o apontado inicialmente pode sentir-se partícipe, de fato, da sociedade visual, compensando os órgãos da visão por outras vias de comunicação receptiva e expressiva. Isso tudo leva a ponderar quanto se pode isolar alguém ou um grupo, mesmo estando diariamente convivendo com ela/ele: basta cortar os elos que lhes permitiriam a comunicação.

Ao se admitir que a constituição do psiquismo se dá pelo duplo processo de apropriação e de objetivação, esse isolamento implica a não constituição da mente cultural naqueles que não têm a visão, mas têm todas as condições para a humanização. O problema no

**4** “JAWS- Job Access With Speech (acesso ao trabalho com fala), é o leitor de tela mais popular do mundo, desenvolvido para usuários de computadores cuja perda de visão os impede de ver o conteúdo da tela ou navegar com o mouse. O JAWS fornece saída de fala e braille para os aplicativos de computador mais populares do seu PC. Você poderá navegar na Internet, escrever um documento, ler um email e criar apresentações no escritório, na área de trabalho remota ou em casa”. Disponível em: <https://www.freedomscientific.com/products/software/jaws/>. Acesso em: 19 de dezembro de 2019.

**5** “[...] NVDA, um leitor de tela gratuito, de código aberto e acessível globalmente para cegos e deficientes visuais”. Disponível em: <https://www.nvaccess.org/>. Acesso em: 19 dez. 2019.

**6** “O DOSVOX é um sistema para microcomputadores da linha PC que se comunica com o usuário através de síntese de voz, viabilizando, deste modo, o uso de computadores por deficientes visuais, que adquirem assim, um alto grau de independência no estudo e no trabalho”. Disponível: <http://intervox.nce.ufrj.br/dosvox/intro.htm>. Acesso em: 19 dez. 2019.

desenvolvimento da pessoa não está na cegueira biológica, mas na opção não neutra de não querer ver e não permitir que outros vejam – com as mãos, ouvidos, tato, gustação etc.

## REFERÊNCIAS

BIANCHETTI, L. CORREIA, I. M. (Orgs.). **Um Olhar sobre a diferença**: interação, trabalho e cidadania. 6. Ed. São Paulo: Papyrus, 1998.

BRASIL. **Constituição Da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 31 out. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Senado Federal, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). 31 de out. de 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2 de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: Senado Federal, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em 31 em outubro de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Especial. **Orientação e mobilidade: conhecimentos básicos para a inclusão da pessoa com deficiência visual**. Brasília: MEC, 2003. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ori\\_mobi.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ori_mobi.pdf). Acesso em: 31 out. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nº 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. Brasília: Senado Federal, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/decreto%205296-2004.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2019.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192). Acesso em: 31 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Política Nacional de Saúde da Pessoa com Deficiência**. Brasília: MS, 2010. Disponível em [http://bvsm.sau.gov.br/bvs/publicacoes/politica\\_nacional\\_pessoa\\_com\\_deficiencia.pdf](http://bvsm.sau.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_pessoa_com_deficiencia.pdf). Acesso em: 31 out. 2019.

BRASIL. **Lei nº 12.796 de 04 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm). Acesso em: 08 dez. 2020.

---

BRASIL. **Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Senado Federal, 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015\\_2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015_2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 01 nov. 2019.

---

BRECHT, B. **A Exceção e a Regra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.

---

CASCAVEL. **Lei nº 4.126 de 07 de novembro de 2005**. Cria o Centro de Apoio Pedagógico às Pessoas Cegas ou com Visão Reduzida (CAP), e dá outras providências. Cascavel: Câmara Municipal, 2005. Disponível em: <http://leismunicipa.is/ijbue>. Acesso em: 24 nov. 2020.

---

CASCAVEL. **Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel**: Volume II: Ensino Fundamental - Anos Iniciais. Cascavel: Editora Progressiva, 2008b.

---

DOMINGUES, C. D. A.; SÁ, E. D.; CARVALHO, S. H. R.; ARRUDA, S. M. C. de P.; SIMÃO, V. S. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: os alunos com deficiência visual**: baixa visão e cegueira Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=7105-fasciculo-3-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7105-fasciculo-3-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 31 nov. 2019.

---

GIROTO, C. R. M.; POKER, R. B.; OMOTE, S. Educação Especial, formação de professores e o uso das tecnologias de informação e comunicação: a construção de práticas pedagógicas inclusivas. In: GIROTO, C. R. M.; POKER, R. B.; OMOTE, S (Orgs.). **As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas**. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Filosofia e Ciências. Marília, SP: Oficina Universitária, 2012, p. 11-23.

---

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas. **Pessoas com deficiência visual, total, percentual e coeficiente de variação, por grupos de idade e situação do domicílio**. Brasília: IBGE, 2013. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/5753#resultado>. Acesso em: 26 nov. 2019.

---

MANTOAN, M. T. E. **O direito de ser, sendo diferente, na escola**. Anais. III Seminário Internacional Sociedade Inclusiva Ações Inclusivas de Sucesso, Belo Horizonte: PUC Minas, 2004.

---

MAZZARO, J. L., Mas, afinal, o que é orientação e mobilidade. In: MOTA, M. G. B. da. **Orientação e Mobilidade**: conhecimentos básicos para a inclusão da pessoa com deficiência visual. Brasília: MEC, 2003, p. 17-19. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ori\\_mobi.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ori_mobi.pdf). Acesso em: 31 out. 2019.

---

ONU. Organização das Nações Unidas. **OMS afirma que existem 39 milhões de cegos no mundo**. ONU: 2013. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/oms-afirma-que-existem-39-milhoes-de-cegos-no-mundo/amp/>. Acesso em: 26 nov. 2019.

---

PARANÁ. **Instrução nº 06 de 29 de setembro de 2016**. SEED/SUED. Estabelece critérios para o Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncionais no Ensino Fundamental – anos finais e Ensino Médio - Deficiência Visual. Curitiba: SEED/SUED, 2016. Disponível em: [http://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos\\_restritos/files/documento/2019-12/instrucao062016sued.pdf](http://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2019-12/instrucao062016sued.pdf). Acesso em: 31 out. 2019.

---

PEE. Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais PEE. **Pessoa com deficiência: aspectos teóricos e práticos**. Unioeste: PEE, 2006. Disponível em: [https://www5.unioeste.br/portaunioeste/arquivos/proex/pee/pes\\_com\\_defi\\_asp\\_teo\\_e\\_prat.pdf](https://www5.unioeste.br/portaunioeste/arquivos/proex/pee/pes_com_defi_asp_teo_e_prat.pdf). Acesso em: 01 nov. 2019.

---

SIERRA, M. A. B. **AVD, AVAS, AVA, Atividades cotidianas**: com a palavra Vigotski e Heller. Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE. Maringá: UEM, 2009.

---

TURECK, L.T. Z. **Deficiência, Educação e Possibilidades de Sucesso Escolar**: Um Estudo De Alunos Com Deficiência Visual. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2003.

---

VASCONCELOS, C. dos S. **Intencionalidade**: palavra-chave da avaliação. Disponível em: <http://www.celsovasconcellos.com.br/Download/nova%20escola.doc>. Acesso em: 18 dez. 2019.

---

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas V**: fundamentos de defectología. Madrid: Visor Dis., S. A., 1997.

## DEFICIÊNCIA AUDITIVA

No momento histórico atual, a vida tem sido reproduzida cotidianamente mediatizada por recursos tecnológicos, talvez, inimagináveis na época em que L. S. Vygotski (1894-1936) teorizou sobre o desenvolvimento das pessoas com e sem deficiências. Esse autor, que liderou a criação da Teoria Histórico-Cultural (THC), escreveu alguns textos que se mostram fecundos até os dias atuais - mais de 100 anos depois. Eles têm em si uma defesa que é fundamental: o psiquismo humano não se apresenta pronto quando do nascimento da criança. Antes, ele é formado pelo contato dela com o mundo, com os sujeitos mais experientes da cultura, com aquilo que já foi criado em todas as áreas do conhecimento e da vida.

Esse autor, juntamente com outros, como A. N. Leontiev (1903-1979) e A. R. Luria (1902-1977), defenderam que a mente, o psiquismo, se forma socialmente, que os sentidos humanos também, sendo a audição um deles.

Hoje, quando se recuperam os textos desses autores, há que se considerar que foram escritos em uma sociedade diferente da atual. Essa se caracteriza por ser tecnológica, o que, por um lado, permite situações difíceis de serem imaginadas até pelas pessoas mais ousadas das primeiras décadas do século XX, como é o caso da internet, da comunicação em tempo real ligando os mais distantes lugares entre si.

Por outro lado, reproduz-se um modo de vida que leva os sujeitos a estarem expostos a uma carga contínua de estímulos visuais, auditivos, olfativos etc., de modo tão abrangente que tem impactado diretamente na constituição das personalidades, das subjetividades. Também se trata de uma sociedade na qual a dimensão entre vida pública e vida privada tem uma linha cada vez mais tênue porque, graças à tecnologia, as pessoas podem expor o quanto quiserem de si mesmas e de suas vidas, por meio de textos escritos, vídeos e áudios gravados em quaisquer local e hora e disponibilizados a quem se queira, e, do mesmo modo, serem invadidas pelas informações de outras pessoas - consentidas ou não. Isso envolve a todos - pessoas com e sem deficiências.

A sofisticação tecnológica no século XXI é tamanha que os equipamentos altamente relevantes para o mundo da produção de bens/mercadorias são projetados para atuarem por meio da robótica. Mas se, por um lado, há um impacto drástico na esfera produtiva, esse avanço tecnológico também gera aspectos muito nocivos para a saúde dos órgãos de sentidos, entre outros. Onde há concentração do emprego da tecnologia *high tech* (alta tecnologia), como é o caso da vida urbana, há, por conseguinte, a exposição dos sujeitos a um convívio cada vez mais intenso e contínuo com ruídos e sons, de tal modo fortes que se configuram em poluição sonora.

Essa poluição, segundo Servinskias (2013), é “[...] a emissão de sons e ruídos desagradáveis que, ultrapassados os níveis legais e de maneira continuada, pode causar, em determinado espaço de tempo, prejuízo à saúde humana e ao bem-estar da comunidade, bem como aos animais” (SERVINSKAS, 2013, p. 774), remete a qualquer ruído que possa prejudicar a saúde, como um som com o volume extremamente alto ou mesmo a um ruído ou barulho que acaba interferindo negativamente na qualidade das atividades realizadas e da própria vida.

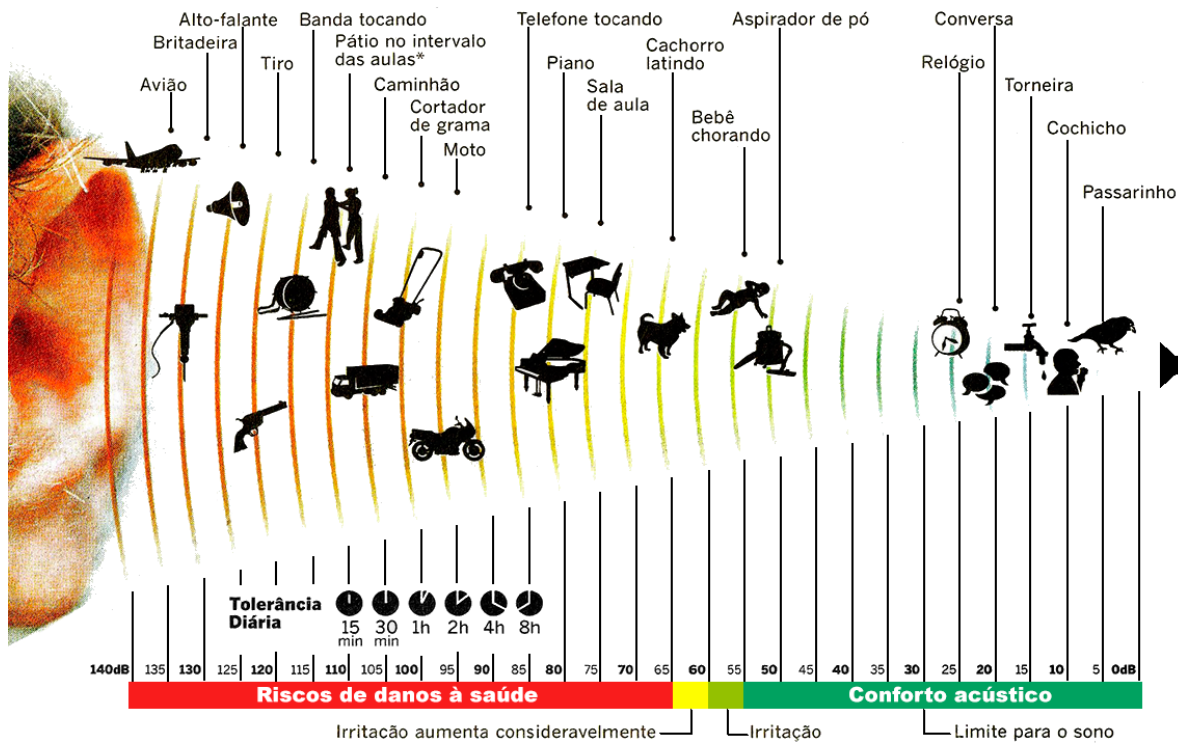
O Jornal do Senado Federal (BRASÍLIA, 2005, p. 49) com base na Organização Mundial da Saúde (OMS), informa que “o nível de ruído recomendável para a audição é de até 50 decibéis (dB)”.

Figura 1: níveis médios de ruídos em decibéis

## Poluição Sonora

De acordo com a OMS, até 55 decibéis é um nível aceitável de ruído

NÍVEIS DE RUÍDO EM DECIBÉIS



Fonte: Revista Ambiente Legal (2019).

Essa contextualização se faz necessária ao abordar a área da Deficiência Auditiva (DA), porque ela é dimensionada de acordo com o momento histórico. Ao mesmo tempo em que se conta com um grande acervo de estudos a respeito dessa condição, permitindo um trabalho efetivo na prevenção, contraditoriamente nunca se expôs tanto os indivíduos a situações de perigo, como ilustra a Figura 1, com base em dados da OMS.

Dito desse modo fica a ideia de que a exposição a esses estímulos auditivos seja inevitável e não que, por vezes, se procura por ele de modo deliberado - como nos casos de *mega shows*, festas e bailes. Enfatiza-se que, com a criação e o aperfeiçoamento de produtos audiovisuais, que permitem isolar e mesclar sons, de modo a imitar os da natureza ou, pelo contrário, serem totalmente diversos dela, a fruição desses pode se tornar prática comum. Todavia, essa pode se dar de modo tão intenso ao ponto de levar ao esgotamento mental e à danificação das vias sensoriais, como se apontou.

Todos esses aspectos da vida societária citados precisam ser ponderados quando se trata de abordar a DA, uma das áreas da Educação Especial. O que significa ser surdo ou ter perda auditiva em uma sociedade turbulenta por conta dos estímulos produzidos? Mas o que



seria a DA? Quais as suas causas? Como ensinar e promover o desenvolvimento do aluno com DA num mundo retumbante?

Partindo-se desses questionamentos, este capítulo tem como objetivos: apresentar elementos teóricos sobre o desenvolvimento do aluno surdo; considerar aspectos singulares e contextuais sobre a apropriação da linguagem, a compreensão de conceitos e significados, e, possibilitar aos professores da *Rede* o acesso aos conhecimentos científicos relativos à DA. Além disso, neste texto, se leva em conta o papel do professor nos processos de ensino e de aprendizagem como agente mediador que, por meio da linguagem verbal (oralizada, escrita, sinalizada) e não verbal, significa o mundo e as elaborações humanas aos alunos, de modo a lhes favorecer a participação efetiva nas/das situações cotidianas. Isso pressupõe que a boa educação seja aquela que movimenta o desenvolvimento (VIGOTSKY, 2010), permitindo aos alunos perceberem-se como sujeitos atuantes, que compreendem o que ocorre à sua volta (sejam as explicações realizadas pelo professor, ou as discussões coletivas travadas em sala de aula e na escola como um todo). Tal educação oportuniza não somente a comunicação dos alunos com surdez entre si e com outros, a acessibilidade e a apropriação do conteúdo curricular, mas, sobretudo, um protagonismo decorrente da compreensão dos diversos papéis que podem ser por eles assumidos nas relações sociais.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Se hoje o contexto é esse que se expôs, é necessário lembrar que o reconhecimento da educabilidade da pessoa surda ocorreu no ocidente com fins religiosos, na tentativa de evangelizar essas pessoas para salvar as suas almas. Como pode ser constatado no tocante às outras deficiências, os surdos eram vistos como seres incapazes de realizar ou produzir algo, conforme exposto em capítulos anteriores. A esse respeito, Fernandes (2011) destaca:

[...] atos extremamente desumanos foram praticados por diferentes civilizações, as quais consideravam a surdez um castigo. Estas eram influenciadas pelo pensamento mítico da época que atribuía tal fato à ação e aos poderes sobrenaturais dos deuses, o que não podia ser explicado pelos homens. Na Grécia e, depois, em Roma, os Surdos eram condenados à escravidão ou a morte recaindo novamente na ideia de que o pensamento se desenvolvia somente através da palavra articulada. Uma vez que o sentido da audição lhes faltava, a intenção de ensiná-los a falar foi considerada absurda, relegando-os à condição de não humanos, tal qual os escravos e as mulheres, à época. (FERNANDES, 2011, p. 21).

De acordo com Barroco (2007), na Rússia Imperial, a educação de surdos foi determinada pela filantropia secular. A princípio, investiu-se na criação de escolas para surdos, mas isso ficou precário e sem suporte financeiro. Nas palavras de Barroco (2007),

Na metade do século XIX, as escolas russas subscreveram-se ao sistema francês de educação surda, e esta aproximação à língua baseada em sinais favoreceu a educação, dando às pessoas surdas novas oportunidades de trabalhar como professores dentro das escolas. Tal contexto incentivou o crescimento

da cultura surda e solidificou laços entre gerações mais velhas de pessoas-surdas, do professor e novos estudantes surdos. (BARROCO, 2007, p. 172).

Um fato histórico que diverge na história da educação de surdos em geral é que na Rússia os personagens que marcaram a sua educação foram os próprios surdos, diferentemente do ocorrido em outros espaços em que os ouvintes foram destacados como os agentes, responsáveis por decidir os caminhos a serem seguidos na educação dos surdos, sem a necessária participação ou aceitação dos mesmos. Não era raro que se desconsiderasse a língua de sinais e que lhe inviabilizassem uma comunicação adequada. Tal postura reforçava a visão de que o surdo não era capaz, que deveria ser dependente de outros e que a sua educação tinha a necessidade de se aproximar dos padrões da normalidade, sem a preocupação com a sua formação humana - cultural e social. Entretanto, ao se analisar uma experiência da educação de surdos na Rússia em anos anteriores à criação da THC, verifica-se que o surdo pode atuar como agente da sua história. Nessa direção, Barroco (2007) destaca:

Um dos primeiros surdo-pedagogos russos tido como progressista foi Ivan Y. Selezniev (? - 1889), inspetor e diretor da *Escola de Surdo-Mudos* de São Petersburgo. Era partidário do emprego da mímica e da datilologia, foi autor de *Guia para o exercício prático no idioma respondendo às perguntas, em 1866; Vocabulário da esfera dos conceitos da vida cotidiana, 1867*. (BARROCO, 2007, p. 172, grifos no original).

Enquanto em outras partes do mundo discutia-se o método oralista, como ocorreu na Alemanha, na Rússia este não teve o mesmo êxito, tendo em vista a fraca infraestrutura educacional em anos pré e pós-revolução, sendo a dimensão continental do país um dos fatores que concorreram para tanto, mesmo após a queda do czarismo. Houve uma grande quantidade de professores surdos graduados, sendo que muitos decidiram por organizar escolas no campo para surdos. De acordo com Barroco (2007), “[...] tal fato não só habilitou as crianças das classes populares a uma educação antes inacessível, como permitiu aos surdos ditar os padrões, com a preservação de língua de sinais dentro da sala de aula e, também fora dela.” (BARROCO, 2007, p. 172).

Conforme os estudos dessa pesquisadora, ainda é importante mencionar outros professores surdos que tiveram papel fundamental no atendimento educacional de surdos na Rússia: Ivan Alexandrovich Vasiliev (? - 1932), Alexander F. Ostrogradski (1853 - 1907) e Nikolai Mijáilovich Lagovski (1862-1933), que foi pedagogo, estudioso da surdez (BARROCO, 2007). Esse afirmava que os surdos eram capazes de aprender como os ouvintes. É possível notar que naquele momento histórico já havia a compreensão e a visão, por parte de alguns educadores, que a surdez impede a audição, mas não o desenvolvimento humano e a capacidade de aprender.

Esses destaques foram feitos porque deram uma base para o próprio trabalho teórico-metodológico de Vygotski e de outros estudiosos.

Retomando aos aspectos históricos do reconhecimento da educabilidade da pessoa surda no Brasil, tem-se que a primeira tentativa de uma educação nessa direção ocorreu com a chegada de francês Eduard Huet (1822-1882), que, em 1855, apresentou ao Imperador D. Pedro II uma ideia de criação de uma escola para surdos no Brasil. A proposta consistia em

uma educação gratuita, pois a maioria das pessoas surdas no Brasil era de origem pobre. Dessa maneira, a proposta apresentada consistia em atribuir bolsas de estudos a essas pessoas, considerando a classe econômica a que pertenciam.

Sem que se alongue nessa recuperação, já abordada de modo relevante por vários autores - como Reis (1992), o importante é demarcar que o ocorrido na Rússia não se processou de modo similar no Brasil. É importante também assinalar que aquele país tem uma longa história registrada da constituição do seu povo, da sua língua. De modo diferente, o Brasil não contou com uma história anterior, medieval, mas as narrativas iniciam com a sua descoberta pelos europeus, em um projeto inicial da globalização do capital com as grandes navegações.

No “projeto de mundo” na aurora da modernidade e séculos seguintes, no qual o Brasil entra como terra descoberta com selvagens a serem dominados, o objetivo principal da educação de surdos consistia em agradar aos interesses da nascedoura burguesa, preparando os surdos para o trabalho, principalmente os voltados ao cultivo da lavoura, ou à “formação de cidadãos úteis”, conforme Reis (1992).

## Propostas Educacionais para Surdos

A educabilidade dos surdos no decorrer da história teve influências diversas. Durante muitos anos, a preocupação em tornar o surdo o mais próximo do padrão da normalidade, ou seja, ouvinte, foi o foco principal. Nesse processo, algumas propostas educacionais se destacaram, sendo elas o oralismo, a comunicação total e o bilinguismo. Tais propostas ocorreram em determinados períodos e deixaram suas marcas.

O oralismo foi uma proposta que compreendia que o surdo devia ter estimulação auditiva para minimizar a surdez, possibilitando condições do desenvolvimento da língua oral. Conforme explica Barroco (2007):

O oralismo refere-se à prática do ensino da leitura labial ao surdo. Há uma vertente crítica atual que aponta que o oralismo implica no entendimento da surdez como uma condição anormal passível de correção. Por tal raciocínio, o atendimento mais indicado, portanto, seria levar o indivíduo à superação do seu problema, tornando-se o mais normal possível. Esse entendimento de surdez implica na ênfase ao treinamento auditivo, à leitura labial, à estimulação dos órgãos fonoarticulatórios, bem como na opção pelo implante coclear, dentre outras medidas, para o alcance ou restituição da fala. (BARROCO, 2007, p. 312).

Essa vertente ganhou força com o Congresso de Milão, como Soares (2016) destaca:

Fica evidente que o oralismo é uma das propostas educacionais mais fortes e que ainda exerce grande influência na educação dos surdos. Essa filosofia teve seu marco histórico no Congresso que ocorreu entre 6 a 11 de setembro de 1880, em Milão, Itália. Neste evento reuniram-se mais de 170 educadores, em sua maioria ouvinte, e decidiram abolir com a Língua de Sinais e foi adotado o oralismo puro como a melhor abordagem para educação dos surdos.

Nesse Congresso foi negado aos educadores surdos o direito ao voto. (SOARES, 2016, p. 18).

Com o oralismo perdendo forças e com a contínua luta pela permanência da Língua de Sinais, no ano de 1960 surgiu outro método educacional: a Comunicação Total, que consistia no uso de todo e qualquer método disponível na realização da comunicação para com a pessoa surda. De acordo com Goldfeld (2002),

A Comunicação Total, como o próprio nome diz, privilegia comunicação e a interação e não apenas a língua (ou línguas). O aprendizado de uma língua não é o objetivo maior na Comunicação Total. Outra característica importante é o fato de esta filosofia valorizar bastante a família da criança surda, no sentido de acreditar que à família cabe o papel de compartilhar seus valores e significados, formando, um conjunto com a criança, pela comunicação, sua subjetividade. [...] acredita que cabe à família decidir qual a forma de educação que seu filho terá. Esta decisão não cabe ao profissional que lida com a criança. (GOLDFELD, 2002, p. 40-41).

A Comunicação Total não durou por muitos anos, visto que a Língua Portuguesa e a língua de sinais têm estruturas diferentes e essa proposta usava ambas ao mesmo tempo, não tendo resultados satisfatórios no desenvolvimento linguístico da pessoa surda. Nesse mesmo período em que ocorriam essas discussões, o Bilinguismo começava a tomar força e a se caracterizar como uma nova proposta para a educação dos surdos.

De acordo com Soares (2016):

A proposta bilíngue ou Bilinguismo se refere à prática educacional de educar a criança com a língua de sinais como primeira língua, e a língua dominante entre os ouvintes, modalidade oral ou escrita, como segunda língua. A comunidade surda compreende que a segunda língua deve ser ensinada apenas na modalidade escrita. Os adeptos dessa vertente defendem o direito de os surdos receberem instrução formal por meio da língua de sinais e se apropriarem da língua da maioria ouvinte (no Brasil, a língua portuguesa), como uma língua instrumental. (SOARES, 2016, p. 19).

Atualmente, o Bilinguismo se manifesta como a proposta mais defendida pelos educadores e a comunidade surda, principalmente no que diz respeito aos aspectos educacionais das crianças surdas presentes nas escolas. Cabe, portanto, aos professores e às escolas organizarem atividades que contemplem essa proposta e que respeitem as formas de aprendizagem das crianças surdas, valorizando principalmente sua língua como forma de comunicação.

Mesmo havendo essa vertente educacional presente e consolidada por meio de leis e decretos, a área clínica ainda permanece impondo o padrão ouvinte para os surdos. Desde o forte movimento dos ouvintes ocasionado pelo Congresso de Milão em 1880, período no qual os surdos foram proibidos de utilizarem a língua de sinais como forma de comunicação e expressão, a luta a favor dessa superação linguística, de se utilizar a língua de sinais com naturalidade, vem ocorrendo a passos lentos até os dias de hoje.

A utilização da língua de sinais de forma segregada fixou-se na vida dos surdos fazendo com que eles criassem suas “comunidades” onde pudessem utilizá-la de forma livre e

não discriminatória. Enquanto isso, os surdos mantiveram-se reféns das decisões dos ouvintes, sem possibilidade de imposição ao que acontecia:

[...] Ao acompanharmos relatos de apenas um dos aspectos da história, aquele em que os Surdos são submetidos às práticas oralistas, que lhes impuseram a necessidade de aprender a falar e a ouvir a qualquer custo, temos a impressão de que estes aceitaram passivamente essa imposição. (FERNANDES, 2011, p. 50).

Segundo essa mesma autora, essa língua ainda permanece viva devido a forças religiosas e de caridade que propuseram aos surdos a continuidade de luta e a utilização da língua de sinais. Convém lembrar que o sentido de “comunidade surda” vem dessa época onde somente entre eles e de geração a geração houve a possibilidade de transmissão dessa língua até o momento em que foi reconhecida no Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005).

Contudo, mesmo depois de muitos anos de possibilidade linguística, ainda se pode observar presente entre as pessoas surdas o sentimento de dependência e de inferioridade, o que faz com que suas lutas para um melhor reconhecimento sejam sempre lentas e cheia de barreiras.

Aos poucos, é possível perceber alguns surdos lutando por bandeiras educativas, políticas e econômicas para que se quebre o “ouvintismo” (movimento onde os ouvintes decidem sobre os surdos) que vem acompanhando sua história.

Ao serem tratados como deficientes, foi-se negando aos surdos a capacidade de serem sujeitos bilíngues, considerando-os incapazes de se comunicarem pela língua de sinais e respeitarem a língua majoritária em sua forma escrita. Deve-se, portanto, inverter a lógica apresentada, pois por inúmeras vezes depara-se com ouvintes, professores principalmente, sem a mínima condição de se comunicar com a criança surda. Essa realidade se faz presente atualmente e, infelizmente, vista como natural, colocando a língua dos surdos como inferior e desprovida de necessidade de aprendizado.

Há ainda situações nas escolas que merecem atenção. A primeira é a de **crianças ouvintes, filhas de pais surdos**, denominados Coda. Segundo argumenta Souza (2014),

[...] Codas, Children of Deaf Adults, traduzido para o português como filhos de pais surdos. Um Coda, geralmente, cresceu em meio a duas culturas, duas línguas e experiências visuais, diferentemente de outras crianças que não são filhas de surdos. (SOUZA, 2014, p. 35).

O autor ainda explica que

[...] A terminologia Coda é de origem estadunidense, sendo também utilizada por uma associação que realiza encontros com filhos de pais surdos. No caso da associação, é empregada a sigla CODA, usada com letras maiúsculas para referir-se à organização, em contraste com o termo de letras minúsculas, que se refere às pessoas. A CODA foi fundada em 1983 e defende a ideia de que os Codas, em diferentes partes do mundo, vivenciam experiências muito semelhante, se reconhecendo como sujeitos biculturais. (SOUZA, 2014, p. 37-38).

Quando existe a presença desses alunos nas instituições de ensino (as crianças

Codas), os professores enfrentam inúmeros problemas. Muitas vezes são consideradas surdas por possuírem um atraso no desenvolvimento da oralidade ou mesmo por apresentarem recusa em verbalizar seus pensamentos.

Nesses casos, é necessário que haja uma orientação para a instituição de ensino e para os familiares a fim de que sejam continuamente oferecidos espaços e ambientes em que estejam em contato com a língua oral, de modo que possam ser falantes de duas línguas, incentivando e conscientizando que são bilíngues e ao uso da língua oral em ambientes onde frequentam e ao uso da língua de sinais nos meios familiares (onde estão os pais surdos).

É importante que a instituição de ensino realize esse trabalho junto às famílias. Sem essa parceria, as crianças terão maior dificuldade de se identificarem com a cultura bilíngue e poderão ter prejuízos na comunicação e nos desenvolvimentos pessoal e cultural.

Pode haver ainda a possibilidade de os pais serem surdos oralizados e surdos sinalizantes ao mesmo tempo e a criança apresentar rejeição à língua de sinais, comunicando-se apenas com um dos familiares e ignorando a presença do pai ou da mãe por ser usuário da língua de sinais.

Nessas ocasiões precisa haver um trabalho em conjunto com a família e a equipe da instituição de ensino, além de orientação psicológica para auxiliar principalmente a criança na compreensão do mundo que a circunda. O trabalho envolvendo a instituição de ensino e família é uma necessidade que inspira muita dedicação e cuidado e que deve ser mantido constantemente para que se reforce na criança a sua identidade e a família encontre uma alternativa de vida saudável. Isso se refletirá na instituição de ensino, pois a criança, conhecendo a si mesma e ao seu entorno, desempenhará o papel de aluno com maior tranquilidade, favorecendo seu aprendizado e desenvolvimento.

O segundo caso são as **crianças surdas filhas de pais ouvintes** que têm algumas dificuldades dentro do espaço educacional. Dentre essas dificuldades pode-se relatar as de comunicação e de expressão frente aos temas apresentados em sala de aula ou mesmo nos momentos de interação entre os colegas.

Tal situação acontece devido ao fato de existir uma comunicação diferenciada dentro da família e dentro da instituição de ensino. A maioria dos pais ouvintes não consegue interagir com seus próprios filhos, gerando uma “distância” entre eles. Essa distância se reflete no ambiente de ensino, concorrendo para que a criança se torne isolada e com dificuldades na comunicação; a consequência disso pode ser um atraso no aprendizado pela falta de uma orientação compreensível para a criança.

Quando os pais percebem e aceitam que o mundo da criança surda é visual e que o aprendizado da língua de sinais é uma possibilidade de grande avanço na vida do seu filho, todas essas situações começam a ser menos agressivas na família e no ambiente educacional. Esse ponto precisa ser percebido em ambos os espaços para que possa acontecer a aceitação da identidade surda pela criança.

Muitos pais buscam orientações clínicas com o objetivo de resolverem o problema. Na maioria dos casos, as famílias esquecem-se de levar em consideração as opiniões pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento educacional dos seus filhos. O desejo pela audição e

pela fala do filho leva muitas famílias ao desespero, realizando cirurgias com promessas que muitas vezes não acontecem.

Por isso, a família deve levar em conta tanto a opinião médica quanto a pedagógica e verificar qual é a melhor opção para seu filho, levando sempre em consideração seu aprendizado escolar e sua vida em sociedade.

Novas tecnologias, como no caso das cirurgias de implante coclear, vêm para favorecer a vida dos surdos e de seus familiares. Todavia, há que se ponderar que não existe uma generalidade; cada caso é um caso em evidência e, por isso, necessita ser estudado, pensando na reabilitação auditiva, caso a implantação seja realizada.

O que se evidencia na prática pedagógica é a comunicação constante entre a instituição de ensino, família e os professores envolvidos para que se amenizem as dificuldades e o aluno realize seus estudos sem grandes prejuízos e com qualidade.

O terceiro e último caso são as **crianças surdas filhas de pais surdos**. Esses geralmente chegam às escolas com uma identidade já formada e uma língua em construção e com uma boa base de comunicação por meio da língua de sinais.

Nesse caso, o papel da instituição de ensino é dar continuidade a esse processo, oferecendo profissionais fluentes na língua de sinais para que a criança consiga acompanhar as aulas e aprender a Língua Portuguesa, na modalidade escrita, como sua segunda língua.

Mesmo que seja um caso não tão agravante como os demais, cabe à instituição de ensino e à família permanecerem unidas em prol do desenvolvimento do aluno, pois esse irá perceber, no momento de interação com o outro, as diferenças culturais e linguísticas. Por isso, é necessário um acompanhamento contínuo favorecendo a criança na constituição de sua identidade, pois essa ação é o que impulsiona seu desenvolvimento como sujeito social.

## A pessoa com surdez

A respeito do conceito sobre a pessoa surda, em termos legais, tem-se o Decreto nº 5. 626 de 22 de dezembro de 2005, em seu Artigo 2º:

[...] considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras.  
Parágrafo único. Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz. (BRASIL, 2005, p.1).

Podem-se encontrar também discussões acerca da pessoa surda e de como pode ser distinguida sua surdez, segundo documento elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), intitulado *Educação Infantil: saberes e práticas da inclusão: dificuldade de comunicação e sinalização - surdez*, que destaca:

A surdez consiste na perda maior ou menor da percepção normal dos sons. Verifica-se a existência de vários tipos de pessoas com surdez, de acordo com os diferentes graus de perda da audição. Sob o aspecto da interferência na aquisição da linguagem e da fala, o déficit auditivo pode ser definido como perda média em decibéis, na zona conversacional (frequência de 500 – 1000 – 2000 hertz) para o melhor ouvido. (BRASIL, 2006, p. 19).

Embora legalmente exista certa definição a respeito da pessoa surda, deve-se considerar que, mesmo com sua perda auditiva ou surdez profunda, precisa existir uma preocupação e consideração de que cada um tem a sua história de vida e experiências sensoriais próprias.

Desse modo, o surdo é aquele que sofre privação sensorial total ou parcial, isto é, que tem algum resíduo auditivo, podendo valer-se dele com ou sem o uso de próteses. De acordo com o documento supracitado, classifica-se a surdez conforme seu grau e/ou intensidade de comprometimento:

**Parcialmente surdo** (com deficiência auditiva – DA)

a) *Pessoa com surdez leve* – [...] que apresenta perda auditiva de até quarenta decibéis. Essa perda impede que o indivíduo perceba igualmente todos os fonemas das palavras. Além disso, a voz fraca ou distante não é ouvida. Em geral, esse indivíduo é considerado desatento, solicitando, frequentemente, a repetição daquilo que lhe falam. Essa perda auditiva não impede a aquisição normal da língua oral, mas poderá ser a causa de algum problema articulatório na leitura e/ou escrita.

b) *Pessoa com surdez moderada* – [...] que apresenta perda auditiva entre quarenta e setenta decibéis. Esses limites se encontram no nível da percepção da palavra, sendo necessária uma voz de certa intensidade para que seja convenientemente percebida. É frequente o atraso de linguagem e as alterações articulatórias, havendo, em alguns casos, maiores problemas linguísticos. Esse indivíduo tem maior dificuldade de discriminação auditiva em ambientes ruidosos. Em geral, ele identifica as palavras mais significativas, tendo dificuldade em compreender certos termos de relação e/ ou formas gramaticais complexas. Sua compreensão verbal está intimamente ligada à sua aptidão para a percepção visual.

**Surdo**

a) *Pessoa com surdez severa* – [...] que apresenta perda auditiva entre setenta e noventa decibéis. Este tipo de perda vai permitir que ele identifique alguns ruídos familiares e poderá perceber apenas a voz forte, podendo chegar até aos quatro ou cinco anos sem aprender a falar. Se a família estiver bem orientada pela área da saúde e da educação, a criança poderá chegar a adquirir linguagem oral. A compreensão verbal vai depender, em grande parte, de sua aptidão para utilizar a percepção visual e para observar o contexto das situações.

b) *Pessoa com surdez profunda* – [...] que apresenta perda auditiva superior a noventa decibéis. A gravidade dessa perda é tal, que o priva das informações auditivas necessárias para perceber e identificar a voz humana, impedindo-o de adquirir a língua oral. As perturbações da função auditiva estão ligadas tanto à estrutura acústica quanto à identificação simbólica da linguagem. Um bebê que nasce surdo balbucia como um de audição normal, mas suas emissões começam a desaparecer à medida que não tem acesso à estimulação auditiva externa, fator de máxima importância para a aquisição da linguagem oral. Assim tampouco adquire a fala como instrumento de comunicação, uma vez que não a percebendo, não se interessa por ela e, não tendo retorno audi-



tivo, não possui modelo para dirigir suas emissões. Esse indivíduo geralmente utiliza uma linguagem gestual, e poderá ter pleno desenvolvimento linguístico por meio da língua de sinais. Atualmente, muitos surdos e pesquisadores consideram que o termo “surdo” refere-se ao indivíduo que percebe o mundo por meio de experiências visuais e opta por utilizar a língua de sinais, valorizando a cultura e a comunidade surda. (BRASIL, 2006, p. 19-20).

Diversos fatores podem contribuir para que uma pessoa tenha DA: hereditários, pré, peri e pós-natais. Em virtude da complexidade que envolve essa questão, cabe à educação atentar-se aos aspectos relacionados à aprendizagem dos alunos sob essa condição.

Para Soares (2016), a surdez é a

[...] ausência de apenas um sentido e de que dada ao surdo a possibilidade de apropriação de uma Língua desde a infância lhe possibilitará o desenvolvimento pleno, ou seja, há que perceber que a surdez não impede o sujeito de ter desenvolvimento pleno, e sim a não aceitação da deficiência, a tentativa de padronizá-lo e a negação da sua língua natural. (SOARES, 2016, p. 8).

Nessa condição, percebe-se que a instituição de ensino tem grande responsabilidade e participação efetiva na formação do sujeito surdo. Contudo, não se pode desconsiderar que é a sociedade que forma dadas concepções sobre o mundo e os seres humanos, que atua diretamente na constituição de suas personalidades, ao posicioná-los de modo positivo ou negativo no contexto social. Ela é que referencia se alguém pode ser considerado um sujeito aprendiz ou não.

Infelizmente, a pessoa surda, de modo geral, tem sido reconhecida em uma perspectiva exclusivamente anatômico-fisiológica (déficit de audição), justificada por um discurso de normalização, que leva a se compará-la com uma pessoa ouvinte, considerada normal.

Segundo Gesser (2009),

Há duas grandes formas de conceber a surdez: patologicamente ou culturalmente. [...] à *medicalização*, concepção segundo a qual o surdo é visto como portador de uma deficiência física, que precisa de recursos ou intervenções cirúrgicas para se tornar “normal” e fazer parte do grupo majoritário na sociedade em que vive. Ver a surdez como um problema está diretamente relacionado à visão patológica. Esse é o discurso fortemente construído e aceito pela maioria. É importante frisar, todavia, que os surdos e ouvintes que usam e valorizam a língua de sinais assumem uma postura positiva diante da surdez. (GESSER, 2009, p. 63).

O que se evidencia por essas práticas criticadas é que há dificuldades em se perceber a presença de uma diferença linguística, defendida pela maioria dos surdos, em sua comunicação enquanto presença viva na sociedade e como instrumento essencial no processo educacional. A utilização da língua de sinais como parte fundamental na comunicação entre as pessoas surdas e na interação entre surdos e ouvintes representa uma ruptura de paradigmas preconceituosos que afetam a liberdade cultural e a liberdade de assumir uma identidade com características diferenciadas, baseadas principalmente em recursos e estratégias visuais.

Segundo Vygotski (1997),

O papel da coletividade como fator de desenvolvimento da criança anormal<sup>1</sup> não se apresenta em primeiro plano com tanta claridade em nenhuma outra parte como na esfera do desenvolvimento das crianças surdas. Aqui resulta completamente evidente que toda a gravidade e todas as limitações criadas pelo defeito não estão contidas na insuficiência em si, mas nas consequências, nas complicações secundárias que essa insuficiência provoca. A surdez por si mesma inclusive poderia não ser um obstáculo tão grave no curso do desenvolvimento intelectual da criança surda, mas a mudez provocada, a ausência da fala, constitui um grande impedimento neste processo. Por isso o problema de fala, como em um foco, convergem todos os problemas particulares do desenvolvimento da criança surda-muda.<sup>2</sup> (VYGOTSKI, 1997, p. 230, tradução nossa).

Vygotski e seus colaboradores e continuadores reportam-se à surdez não apenas clinicamente, mas relacionada às relações sociais e culturais. Essa nova abordagem foi fundamental, considerando que é em meio a esses aspectos que se constitui a pessoa surda, como sujeito social. Fernandes (2011), ao falar dos estudos desses autores, destaca que

Eles se esforçam em demonstrar que não há como eleger critérios prévios para caracterizar a experiência da surdez, pois ela é única e não categorizável. Relatam nos fóruns de debate da área e em publicações especializadas que suas identidades são múltiplas e construídas nas diferentes experiências socioculturais que compartilharam ao longo de suas vivências. Para eles, pode-se classificar o ouvido deficiente, jamais o sujeito que o carrega. (FERNANDES, 2011, p. 18).

Com isso, enfatiza-se que o fato de a pessoa surda não ter um dos sentidos não significa que esteja impedida de alcançar um desenvolvimento pleno, e padronizá-lo como ser incapaz é um erro crasso. Se lhe são dadas as condições de ter uma língua viva, isso pode levar à superação dos limites da deficiência. Com isso, tendo um meio de comunicação efetivo, promove-se a aceitação do sujeito com plenas capacidades cognitivas de desenvolvimento conceitual e emocional. Na compreensão de Goldfeld (2002),

[...] as crianças surdas não têm contato com a língua de sinais desde pequena, e como não podem adquirir a língua oral num ritmo semelhante ao das crianças ouvintes, elas, na esmagadora maioria das vezes (se é que não podemos afirmar, sempre) sofrem atraso na linguagem. (GOLDFELD, 2002, p. 81).

O atraso na aquisição da linguagem é fator complicador, pois, conforme defende Luria (1986), a palavra (significada) é a célula da consciência, do pensamento. Na mesma direção, Goldfeld (2002) reforça a importância do aprendizado de uma língua para a criança surda com antecedência para que isso não prejudique a posterior apropriação dos conhecimentos

---

**1** Os termos anormal, defeitos, surdo-mudez eram empregados à época da escrita da obra do autor.

**2** El papel de la colectividad como factor de desarrollo del niño anormal no se presenta en primer plano con tanta claridad en ninguna otra parte como en la esfera del desarrollo de los niños sordomudos. Aquí resulta completamente evidente que toda la gravedad y todas las limitaciones creadas por el defecto no están contenidas en la insuficiencia en sí, sino en las consecuencias, en las complicaciones secundarias que esa insuficiencia provoca. La sordera de por sí, incluso podría no ser un obstáculo tan grave en el curso del desarrollo intelectual del niño sordomudo, pero el mutismo que provoca, la ausencia del habla, constituye el más grande impedimento en este proceso. Por eso en el problema del habla, como en un foco, convergen todos los problemas particulares del desarrollo del niño sordomudo. (VYGOTSKI, 1997, p. 230).

científicos na escola, ou traga complicações de comportamento da criança, que podem ser evitadas. Com esse pensamento, fica evidente que na educação de surdos o que se precisa levar em consideração é a superação da deficiência, de modo a oportunizar aos sujeitos o aprendizado de uma língua para que consigam participar da educação como um todo, assim como os demais alunos sem deficiência.

Nessa perspectiva, Albres (2010) assevera:

As diferenças de grau de surdez, período em que ocorreu, e da forma como a criança e a família se adaptam à surdez, exige uma reflexão em torno de encaminhamentos metodológicos específicos a serem adotados pelo professor no processo de ensino-aprendizagem. Segundo o estabelecido na Resolução do CNE 02/2001, a educação dos alunos com surdez pode ser bilíngue, facultando aos pais a escolha pela abordagem pedagógica depois de estarem cientes das implicações das diferentes propostas. (ALBRES, 2010, p. 49-50).

Destaca-se aqui o papel fundamental da família na educação de seus filhos surdos, pois lhe cabe a escolha da abordagem pedagógica de ensino (Bilinguismo ou Oralismo) a que seus filhos estarão inseridos. O que se pode dizer é que a educação dos surdos sempre foi pensada e articulada por ouvintes; todavia, é preciso que educadores e estudiosos da área compreendam as necessidades que envolvem o aprendizado das crianças surdas, auxiliando-as nisso por meio das atividades e metodologias diárias, valorizando tanto a pessoa surda quanto o seu modo de aprendizado.

## POLÍTICAS ESPECÍFICAS E ESTATÍSTICAS

Com a Declaração de Salamanca, publicada em 1994, a educação dos surdos começou a ser pensada e baseada no direito do reconhecimento da língua natural do indivíduo. Esse documento considera ainda o fato de que os alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) deveriam realizar seus estudos na rede regular de ensino:

[...] O encaminhamento de crianças a escolas especiais ou a classes especiais ou a sessões especiais dentro da escola em caráter permanente deveriam constituir exceções, a ser recomendado somente naqueles casos infrequentes onde fique claramente demonstrado que a educação na classe regular seja incapaz de atender às necessidades educacionais ou sociais da criança ou quando sejam requisitados em nome do bem-estar da criança ou de outras crianças. (UNESCO, 1994, p. 5).

Essa *Declaração* foi um marco na inclusão da pessoa com deficiência, na questão da pessoa com surdez e na aceitação da língua de sinais como forma de comunicação e interação entre os surdos. O documento já acenava para a necessidade de que as

Políticas educacionais deveriam levar em total consideração as diferenças e situações individuais. A importância da linguagem de signos como meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deveria ser reconhecida e provisão deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso à educação em sua língua nacional de signos. Devido às neces-

sidades particulares de comunicação dos surdos e das pessoas surdos/cegas, a educação deles pode ser mais adequadamente provida em escolas especiais ou classes especiais e unidades de escolas regulares. (UNESCO, 1994, p. 7).

A inclusão das pessoas surdas começa a ser vivenciada de outra forma, reconhecendo-se a sua língua e a sua forma de aprendizagem. Considerar suas especificidades foi o primeiro passo para a garantia de um recomeço: pensar a educação das pessoas surdas de forma respeitosa e acessível.

Nessa direção, o Governo Federal, no ano de 2004, implantou o projeto dos Centros de Capacitação de Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS). Esse projeto foi pensado pelo Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos (PNAES), que tem por objetivo:

- a) Promover cursos para a formação de professores e instrutores surdos para ministrarem cursos de Língua de Sinais – “Obras em contexto”, parceria com a Feneis e a Universidade Federal do Pernambuco.
- b) Promover cursos para formação de tradutores e intérpretes de Língua de Sinais e formação de professores de Língua Portuguesa em parceria com a Feneis.
- c) Promover cursos para formação de professores de Língua Portuguesa para Surdos, em parceria com a Universidade de Brasília – UNB e a Associação de Pais e Amigos do Deficiente Auditivo – Apada. (ALBRES, 2010, p. 36).

O CAS tinha por objetivo o suporte às escolas, às universidades e à comunidade em geral, oferecendo formação em Libras para pessoas ouvintes e estudo da Língua Portuguesa para pessoas surdas. Outro objetivo destacado no projeto se refere à produção de materiais para auxiliar os sistemas de ensino público municipal e estadual. Esse projeto, de início, tinha uma abertura de sede em cada capital dos estados.

Essa organização foi pensada para cumprir com as normas estabelecidas na Lei nº 10.098/2000, na Lei nº 10.072/2000 e na Resolução nº 2/2001 que institui a *Lei de Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Outra lei utilizada como embasamento para tal projeto foi a Lei nº 10.436/2002 que oficializa a Libras como a língua de sinais em nosso país. Diante da proposta apresentada, o MEC visualizava os *Centros* como um espaço para

[...] a socialização das informações sobre a educação dos surdos, divulgar e propiciar o atendimento às suas necessidades suas diferenças e semelhanças com os demais colegas, propiciar aprendizagem da Língua Portuguesa, tomar conhecida e utilizada a Língua Brasileira de Sinais, viabilizar a presença de intérpretes em sala de aula, além de tornar a educação desses alunos responsabilidade das escolas públicas, por meio de adequada capacitação de professores. (BRASIL, 2005, p. 4).

Além desse campo a ser preenchido, outros objetivos eram dados a esse *Centro*:

- Promover cursos de LIBRAS (por meio da formação continuada de professores e de instrutores surdos);
- Promover cursos de Língua Portuguesa para surdos (por meio da formação continuada de professores);

- Promover cursos de tradução e interpretação de LIBRAS e Língua Portuguesa;
- promover a capacitação de profissionais da educação e demais recursos humanos da comunidade para atendimento à pessoa com surdez.
- garantir aos educandos que apresentam quadros de surdez acesso aos recursos específicos necessário a seu atendimento educacional: vídeos didáticos em língua de sinais e legendados, dicionários de português/língua de sinais, textos adaptados, mapas, jogos pedagógicos adaptados e outros.
- atender, com presteza e de forma imediata, às demandas decorrentes da diversidade das programações escolares e comunitárias, inclusive aos referentes às solicitações dos serviços de professores, de professores intérpretes, de instrutores surdos, professores surdos e intérpretes (BRASIL, 2005, p. 6-7).

No ano de 2005, a Secretaria Municipal de Educação de Cascavel (SEMED) solicitou ao MEC a implantação do CAS no município. Tal aprovação foi realizada em 2006 quando chegaram os primeiros materiais enviados pelo órgão por meio do projeto nacional de criação do CAS. Com as mobilizações da sociedade, foi aprovada a Lei Municipal nº 4.869 de 30 de abril de 2008, e o CAS foi inaugurado no dia 23 de outubro do mesmo ano.

Para organizar os serviços de atendimento e os trabalhos a serem desenvolvidos no CAS, o *Centro* foi dividido em quatro núcleos: o Núcleo de Capacitação de Profissionais da Educação, o Núcleo de Apoio Didático Pedagógico, o Núcleo de Tecnologias e de Adaptação de Material Didático e o Núcleo de Convivência.

O projeto estabelece integração entre escola e comunidade, colocando o CAS como suporte no atendimento às famílias dos alunos com surdez nos aspectos educacionais que visam à independência e à convivência em família. É de responsabilidade do *Centro* ofertar estágios, apoiar ações de conscientização e sensibilização na sociedade e estar à disposição dos sistemas de ensino para visitas e participação em ações comunitárias, realizando também orientação profissional.

O projeto veio em contrapartida com as observações realizadas segundo o próprio MEC, constatou de fato que não há inclusão dos surdos. No momento de sua abertura, o projeto apresentou algumas dificuldades, tais como:

- Ausência de cursos de graduação que incluíam: a Língua Portuguesa, como segunda língua, e a Língua Brasileira de Sinais;
- Falhas curriculares nos cursos de formação de professores, ora existentes;
- A falta de serviços de apoio pedagógicos, salas de recursos e de equipamentos específicos;
- Dificuldade para aquisição de recursos pela escola e pela família, em virtude dos elevados custos e das implicações com relação a sua operacionalização;
- Ausência de instrutores surdos para a prática da docência em língua brasileira de sinais;
- Ausência de professores intérpretes ou de tradutores e intérpretes nas escolas. (BRASIL, 2005, p. 3-4).

Outro dispositivo legal importante foi a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida. Essa lei, com relação aos surdos, em seu Capítulo VII e artigos 17 e 18, apresenta algumas determinações que foram usadas na legislação educacional:

Art. 17. O Poder Público promoverá a eliminação de barreiras na comunicação e estabelecerá mecanismos e alternativas técnicas que tornem acessíveis os sistemas de comunicação e sinalização às pessoas portadoras de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação, para garantir-lhes o direito de acesso à informação, à comunicação, ao trabalho, à educação, ao transporte, à cultura, ao esporte e ao lazer.

Art. 18. O Poder Público implementará a formação de profissionais intérpretes de escrita em braille, linguagem de sinais e de guias-intérpretes, para facilitar qualquer tipo de comunicação direta à pessoa portadora de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação. (BRASIL, 2000, p.4).

Com a Lei nº 10.436/2002, “é reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e outros recursos de expressão a ela associados” (BRASIL, 2002, p.1).

Em seguida, criou-se o Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta o artigo 18 da Lei nº 10.098/2000 e a Lei no 10.436/2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras):

Art. 4º A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua.

Parágrafo único. As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no caput.

Art. 5º A formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngue.

§ 1º Admite-se como formação mínima de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, a formação ofertada em nível médio na modalidade normal, que viabilizar a formação bilíngue, referida no caput.

§ 2º As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no caput.

[...]

Art. 17. A formação do tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa deve efetivar-se por meio de curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras - Língua Portuguesa.

Art. 18. Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, a formação de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, em nível médio, deve ser realizada por meio de:

I - cursos de educação profissional;

II - cursos de extensão universitária; e

III - cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por secretarias de educação.

Parágrafo único. A formação de tradutor e intérprete de Libras pode ser realizada por organizações da sociedade civil representativas da comunidade surda, desde que o certificado seja convalidado por uma das instituições referidas no inciso III.

[...]

Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:

I - escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

II - escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa.

§ 1º São denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo.

§ 2º Os alunos têm o direito à escolarização em um turno diferenciado ao do atendimento educacional especializado para o desenvolvimento de complementação curricular, com utilização de equipamentos e tecnologias de informação.

§ 3º As mudanças decorrentes da implementação dos incisos I e II implicam a formalização, pelos pais e pelos próprios alunos, de sua opção ou preferência pela educação sem o uso de Libras.

§ 4º O disposto no § 2º deste artigo deve ser garantido também para os alunos não usuários da Libras.

Art. 23. As instituições federais de ensino, de educação básica e superior, devem proporcionar aos alunos surdos os serviços de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa em sala de aula e em outros espaços educacionais, bem como equipamentos e tecnologias que viabilizem o acesso à comunicação, à informação e à educação.

§ 1º Deve ser proporcionado aos professores acesso à literatura e informações sobre a especificidade linguística do aluno surdo.

§ 2º As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar aos alunos surdos ou com deficiência auditiva o acesso à comunicação, à informação e à educação. (BRASIL, 2005, p.1-4-5.)

Além disso, a Lei nº 12.319/2010, em seu artigo 1º, oficializa e regulamenta a Profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

Por meio do disposto, ainda há alguns avanços legais que podem ser fixados a fim de oficializar os fundamentos legais existentes na área que deveriam ou devem estar em vigor em nosso país. No que se refere às legislações estaduais, tem-se:

- **Instrução nº 003/2012 - SEED/SUED**, que estabelece normas para atuação do

profissional Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais - Libras/Língua Portuguesa - TILS nos Estabelecimentos de Ensino da Rede Pública Estadual;

- **Instrução nº 08/2016 - SEED/SUED**, que cria critérios para o Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncionais - Surdez, Ensino Fundamental, anos finais, e Ensino Médio, nas instituições da rede pública estadual de ensino;
- **Instrução nº 20/2018 - SEED/SUED**, que estabelece critérios para a organização e funcionamento dos Centros de Apoio ao Surdo e aos Profissionais da Educação de Surdos do Paraná – CAS.

Destaca-se ainda a Nota Técnica nº 55/2013 que, a partir de estudos do MEC com a Diretoria de Políticas sobre a Educação Especial (DPEE), realizou a elaboração dos Centros de Atendimento Educacional Especializado (Centros de AEE), ligados às instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas, podendo ofertar o atendimento para os estudantes públicos dessa modalidade de ensino, matriculados na educação básica.

Tal iniciativa, sobre a perspectiva inclusiva, baseou a reorientação das escolas especiais, que objetivam transformarem-se em Centros de AEE, em sintonia com os seguintes marcos legais, políticos e pedagógicos:

- **Decreto Legislativo nº 186/2008 e Decreto Executivo nº 6.949/2009**, que ratificam a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – ONU, 2006;
- **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - 2008**, que estabelece diretrizes gerais para educação especial;
- **Decreto nº 7.611/2011**, que dispõe sobre o apoio da União e a política de financiamento do Atendimento Educacional Especializado (AEE);
- **Resolução nº 4/2009 CNE/CEB**, que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado - AEE, na educação básica;
- **Resolução nº 10/2013 CD/FNDE**, que dispõe sobre os critérios de repasse e execução do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), em cumprimento ao disposto na Lei nº 11.947/2009.

O *Plano Nacional de Educação*, por meio da Lei nº 13.005/2014, salienta a Educação Especial como:

[...] uma modalidade que perpassa os níveis, etapas e modalidades da educação brasileira e atende a educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. O atendimento educacional especializado foi instituído pela Constituição Federal de 1988, no inciso III do art. 208, e definido pelo art. 2º do Decreto nº 7.611/2011. Segundo o disposto na LDB (Lei nº 9.394/1996), a educação especial deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, havendo, quando necessário, serviços de apoio especializado (art. 58). (BRASIL, 2014, p. 24).

Isso significa que, na perspectiva de uma educação inclusiva, a educação especial realiza uma integração junto à proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento



escolar e o atendimento educacional especializado (AEE) complementar ou suplementar aos estudantes com deficiência.

Esses direitos foram garantidos na Constituição Federal de 1988, em seus artigos nº 6, nº 206 e nº 208, os quais relatam termos de igualdade de condições. Essa mesma Constituição garante o acesso, a permanência na escola e o AEE aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Tal documento traz credibilidade para que todas as demais Leis e Decretos sejam construídos e pensados, conforme a necessidade vigente pelas pessoas com deficiência no atendimento escolar.

Pensando diretamente nas classes escolares, a Lei nº 9.394/1996 reconhece o direito à educação para todos e dentro de seus objetivos propõe que o ensino seja baseado nos princípios de igualdade de condições de acesso, permanência e aprendizagem para todos os alunos. Essa defesa abriu novas oportunidades de condições a serem discutidas e que foram idealizadas em Leis mais específicas referente aos alunos surdos, como a Lei nº 10.436/2002, que, em seu artigo 1º, reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão.

Essa especificação demonstra a necessidade de investimento e de valorização na formação de profissionais, reconhecendo a fragilidade existente ainda nessa área. A abertura de oportunidades proporciona uma disponibilidade de pensar e agir sobre o tema, atentando-se principalmente para a educação básica, princípio fundamental para a criação de novas regulamentações que poderão fortalecer a formação inicial das crianças.

O Decreto nº 7.611/2011 dispõe sobre a educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, reconhecendo a necessidade da organização do ensino bilíngue aos surdos. Esse decreto reforça o Decreto nº 5.626/2005 e coloca a educação de surdos como um direito bilíngue, preservando sua identidade surda e sua língua natural<sup>3</sup>.

De acordo com a pesquisa realizada pelo Instituto Locomotiva e a Semana da Acessibilidade Surda em 2019, no Brasil existem 10,7 milhões de pessoas com deficiência auditiva. “Desse total, 2,3 milhões têm deficiência severa. A surdez atinge 54% de homens e 46% de mulheres” (GRANDA, 2019, n.p.). Sobre a estatística de alunos surdos no Brasil, existem várias pesquisas que mostram o número de atendimentos na educação. De acordo com o Censo Escolar de 2016, estiveram matriculados, na educação básica, 21.987 estudantes surdos, 32.121 com deficiência auditiva e 328 alunos com surdocegueira (BRASIL, 2017).

Na *Rede*, desde 2008, quando o CAS iniciou suas atividades com o AEE, já atendeu aproximadamente a 65 alunos surdos ou com DA. Esse número não representa a totalidade de alunos surdos nos Anos Iniciais da Educação básica do município, pois existe a oferta de educação especial bilíngue por meio da Escola Bilíngue para Surdos da ACAS, na qual alguns alunos surdos são matriculados.

Desse modo, no Município de Cascavel, alguns procedimentos tiveram início para a busca de garantias educacionais que favoreçam o aprendizado do aluno surdo. Tais atitudes

<sup>3</sup> Conforme Olizaroski, Oliveira e Reis (2015), muitos entendem língua materna como língua natural, porém, isso só é possível se considerar que pais que compartilham da mesma língua que seu(s) filho(s) e a ensinam de modo natural desde o nascimento. Neste currículo utiliza-se o termo “língua natural”, pois se entende por língua materna aquela que é adquirida no convívio familiar, com seus pais, o que não é o caso da maioria dos alunos surdos.

foram pesquisadas e estudadas pensando sempre em atender legalmente à criança surda tendo como objetivo principal a aquisição dos conhecimentos científicos apresentados nas salas escolares. Primeiramente, é importante conhecer alguns aspectos para melhor definirmos a educação da criança surda. Um desses aspectos é a relação e/ou diferenciação entre língua e linguagem.

## INTERVENÇÕES EDUCACIONAIS

A Educação Especial é um tema que por longos anos é discutido e fomentado pelas esferas políticas e econômicas, visto que está sempre passando por transformações que perpassam a valorização da pessoa com deficiência, mesmo que neste caminho ainda se faça presente grandes tabus e preconceitos que estão enraizados em nossa sociedade.

Ao longo das décadas, as pessoas com deficiência passaram por lutas e entraves conceituais na tentativa de buscar sempre uma educação de qualidade e de respeito, que valorize as potencialidades dos alunos, ofertando um atendimento adequado principalmente no que diz respeito às condições físicas, instrumentais e humanas que pudessem enriquecer o trabalho realizado em sala de aula.

Com as políticas sendo reformuladas ou mesmo criadas, esses dispositivos legais têm assegurado o direito das pessoas com deficiência. Por exemplo, a Lei nº 13.146/2015, em seu artigo 1º, prevê que “a inclusão da Pessoa com Deficiência é destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015, p. 1).

Por essa razão, fica a cargo das instituições de ensino e dos setores de gestão matricular os alunos no ensino regular bem como se responsabilizar em desenvolver métodos e estratégias que garantam a esses alunos o acesso aos conteúdos científicos com qualidade.

Nesse contexto, ressalta-se que o aluno surdo passou a fazer parte do ensino regular, tendo por especificidades diferenciadas a sua língua e seu modo de aprender e vivenciar o mundo. O que antes estava agregado a poucos passou a se expandir, como nova forma de educabilidade, uma visão diferenciada de educação e comunicação, gerando responsabilidades antes ignoradas e pouco defendidas.

Atualmente, a inclusão de alunos com deficiência em sala de aula pode ser considerada como um novo paradigma a ser vivenciado por educadores e comunidade escolar. Frente a essa situação, deve-se considerar que a instituição de ensino precisa estar atenta às novas concepções educacionais que estão surgindo, visando principalmente à qualidade e ao respeito às diferenças existentes em sala de aula.

No que diz respeito à educação de surdos, os autores e pesquisadores dessa área - tais como Goldfeld (2002), Quadros (1997), Fernandes (2012) - defendem a utilização da língua de sinais como meio de comunicação entre surdos e ouvintes, principalmente como instrumento de aprendizagem dos conceitos apresentados em sala de aula.

Mantendo como um dos principais objetivos do desenvolvimento educacional,

é necessário considerar a opção da família pela forma de comunicação a ser utilizada pela criança surda. Infelizmente, ainda hoje, essa polêmica tem gerado consequências negativas no ensino dessas crianças. Tal negatividade existe pelas influências clínicas presentes na decisão dos pais, que proíbem o uso da língua de sinais, ocasionando atraso no desenvolvimento da linguagem da criança e na apropriação dos conteúdos científicos, objetivos principais na educação.

Por essa razão, segundo Soares (2016),

A escola deve mostrar, por meio de orientações às famílias, as possibilidades de desenvolvimento da criança com o uso da Libras, e esclarecer que a apropriação de uma não impedirá o desenvolvimento da outra, mas ao contrário, dará significado às palavras e compreensão aos conceitos, o que possibilitará o entendimento dos comandos para apropriação da língua oral. (SOARES, 2016, p. 23).

Partindo desse enfoque, considera-se que a política do MEC, o AEE, visa a uma educação diferenciada e específica aos alunos com deficiência. No município de Cascavel, os alunos surdos matriculados na *Rede* passaram a frequentar o CAS em horário de contraturno ao do ensino regular, visando o aprendizado de suas especificidades linguísticas e metodológicas.

Para tanto, deve-se observar que as necessidades metodológicas desse público não são uma questão simples de se resolver, como muitos pensam, principalmente no sentido da língua do aluno surdo.

Promover a acessibilidade do aluno com surdez não é simplesmente inserir uma pessoa com o conhecimento de sua língua em sala de aula para que o aprendizado aconteça. O trabalho do profissional com domínio da língua de sinais é condição essencial, o professor deve ser fluente na língua referência para o aluno surdo. Além do domínio da língua de sinais, os recursos visuais, e estratégias pedagógico-metodológicas são necessários na educação de surdos como em qualquer outra deficiência. Para tanto, o Professor de Apoio Pedagógico (PAP) bilíngue deve, junto ao professor regente realizar, o planejamento das aulas, de modo que a troca de experiências e ideias promova um ensino acessível, por meio do uso da língua de sinais, de recursos visuais como vídeos, imagens, jogos, simulações, teatro etc., que tornam o ensino dos conteúdos científicos possível.

A maioria das pessoas que se comunicam pela oralidade esquece ou não percebe que existem outros meios de comunicação que se denomina linguagem. Nesse aspecto, pode-se afirmar com clareza que a Libras é uma Língua composta por regras gramaticais como qualquer outra língua oral. É importante definir a distinção entre língua e linguagem. Fernandes (2011) afirma que a “Linguagem é uma comunicação simbólica (ou seja, acontece por meio de signos que representam a realidade) e se realiza por inúmeros meios: desenhos, gestos, escrita, sons, ícones, cores [...]” (FERNANDES, 2011, p. 75).

A língua, diferente da linguagem, tem regras e estrutura próprias que trazem significado ao enunciado, ou seja, tem uma gramática, que, segundo Possenti (1997) “[...] corresponde a um conjunto de regras que devem ser seguidas e, por isso, destinam-se a ensinar os sujeitos a falarem e a escreverem corretamente [...]” (POSSENTI, 1997, p. 64). Desse modo, sobre a Língua de Sinais

[...] é correto afirmar que as pessoas que falam línguas de sinais expressam sentimentos, emoções e quaisquer ideias ou conceitos abstratos tal como os falantes de línguas orais, os falantes de línguas de sinais podem discutir filosofia, política, literatura, assuntos cotidianos, etc. Nessa língua, além de transitar por diversos gêneros discursivos, criar poesias, fazer apresentações acadêmicas, peças teatrais contar e inventar histórias e piadas, por exemplo. (GESSER, 2009, p. 23).

Reconhecer a necessidade de formação para área da surdez, voltadas para o ensino de crianças surdas, fica evidente quando se tem contato com profissionais que atuam com esse público. Objetivando uma melhor atuação como professor mediador nos processos de ensino e aprendizagem do aluno surdo, é importante que ele tenha clareza de como ocorre o desenvolvimento da pessoa surda, respeitando suas especificidades, o grau de surdez, as relações sociais que esta estabelece, em qual momento da vida esta foi estimulada a uma linguagem compreensível, entre outros.

No que se refere à pessoa com surdez, faz-se necessária a compreensão do desenvolvimento de uma pessoa ouvinte para se ter dimensão das defasagens no processo de escolarização (o não acesso a uma língua nos primeiros anos de vida) e os avanços do aluno pelo aluno. Como explica Quadros (1997),

As crianças quando chegam à escola, já sabem falar. Com as crianças surdas, filhas de pais surdos, isso também acontece, pois adquirem *naturalmente* a Língua de sinais; portanto, essa é a L1 dessas crianças. Entretanto, elas representam 5% das crianças surdas, isto é, a maioria das crianças surdas são filhas de pais ouvintes. Dessa forma, normalmente as crianças não dispõem da Língua de Sinais para desenvolvê-la como L1 e, conseqüentemente, chegam à escola sem dominar nenhuma língua. Tendo em mente os objetivos a que a escola se propõe, todos os esforços devem voltar-se para que a criança tenha oportunidade de adquirir sua primeira língua – L1. (QUADROS, 1997, p.108, grifo nosso).

Por isso, explicita-se a importância dos surdos e ouvintes vivenciarem experiências no ambiente escolar que levem à apropriação de conteúdos, o que movimenta o desenvolvimento desde os primeiros anos de vida. Parte-se da premissa que “[...] a aprendizagem de surdos segue a mesma direção que a de ouvintes, isto é, vai do plano interpessoal – interpsicológico, para o intrapessoal – intrapsicológico” (CASCAVEL, 2008b, p.95).

Vygotski (1997) demonstra que o ensino tradicional da linguagem à criança pelo método fonético é artificial e analítico, o que não proporciona a aquisição da linguagem, senão meras articulações mecânicas das palavras, dificultando, assim, a sua inserção em contextos históricos e sociais. Conforme explica Vygotski, “[...] uma frase solta é quase uma abstração, a linguagem surge em conjunto muito maior que a oração”. Assim, às crianças deve-se oportunizar “[...] o idioma inteligível, necessário, vitalmente imprescindível, isto é, a linguagem lógica e não a articulação” (VYGOTSKI apud BARROCO, 2007, p. 321). No entendimento de Barroco (2007),

Observa-se que o posicionamento de Vygotski para a língua de sinais muda no começo da década de 1930, e conclui que ela é uma língua genuína; portanto, complexa e rica, com sintaxe própria, capaz de expressar conceitos

abstratos diferentes, ideias, pensamentos, fatos de natureza sócio-política, etc. Não se trata somente de um meio de comunicação entre pessoas surdas, mas meio de pensamento interno da pessoa. (BARROCO, 2007, p. 325).

O trabalho educacional no ensino do aluno surdo tem por base reconhecer a Libras como a sua primeira língua e, a partir dela, oportunizar o acesso a todos os conteúdos científicos. Sendo assim,

O professor dos alunos com perda auditiva ou surdos não poderá diferenciar os conteúdos ensinados a estes, daqueles que ensina aos demais alunos. Para tanto, deve considerar as especificidades na metodologia do ensino para que a aprendizagem ocorra em sala de aula. Isto porque, esses alunos apresentam as mesmas possibilidades de aprendizagem que os ouvintes, precisando que suas necessidades educacionais especiais sejam supridas. Deve ser respeitado, no momento da aula, o tempo necessário para que o aluno consiga receber as informações mediadas pelo professor de apoio pedagógico e possa participar das atividades em tempo real junto com os demais, da mesma forma seja garantido a ele o tempo para verbalizar e sistematizar o conteúdo. (CASCAVEL, 2008b, p. 95).

Por isso, acreditar que apenas a presença de um PAP bilíngue em sala de aula é suficiente para a inclusão do aluno surdo deixa a desejar na compreensão do verdadeiro significado dessa inclusão.

O PAP bilíngue deve participar do processo de elaboração do planejamento, plano de aula e sua execução, auxiliando na busca de materiais, metodologias e recursos diversos que incluem todos os alunos, respeitando a especificidade do aluno surdo, de forma a garantir que esse se aproprie dos conteúdos como os demais. Sendo assim, o trabalho do PAP bilíngue se difere do profissional intérprete de Libras, pois esse assume apenas a função de interpretar situações ocorridas em todo ambiente escolar.

## Atendimento Educacional Especializado

O atendimento aos alunos com deficiência auditiva, no município foi amparado pela Lei Municipal nº 2.967/1999, que reconheceu oficialmente a Libras. Tal documento se destaca pela sua importância, considerando que, após a sua aprovação, assegurou-se o atendimento especializado nas escolas e nos órgãos públicos, dando origem ao Atendimento Especializado na área da Surdez.

Pensando primeiramente nos profissionais para atuarem com tal público, a SEMED criou, no ano 2000, juntamente com o Núcleo Regional de Educação de Cascavel, o primeiro curso de Libras Municipal, com carga horária de 40 horas, destinado a professores da Rede.

Em 2002, a partir da nova coordenação da área da Surdez, foi organizado um projeto de formação com contratação de professores surdos por meio de estágio. Esse projeto manteve a mesma carga horária do primeiro, mas, devido ao seu sucesso e à busca constante pela formação, no ano de 2003, criou-se o projeto do curso “*Libras: Quebrando Barreiras*”, que

passou a ser ofertado aos professores e à comunidade externa com carga horária de 450 horas, além do aprendizado de Libras, discussões pertinentes à área e a educação de surdos.

Pensando em abranger e qualificar o curso, a SEMED, em parceria com o *Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais* (PEE) da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), campus de Cascavel, transformaram o curso em um projeto de extensão universitária, sendo esse ofertado até o presente momento com o objetivo de aperfeiçoar os profissionais ao trabalho com crianças surdas e com a comunidade em geral. Em 2015, o projeto foi estendido ao Instituto Federal do Paraná (IFPR), ofertando cursos de Libras para alunos e comunidade presente na região abrangente.

Com as formações sendo iniciadas, foram abertas, em 2004, duas turmas para o AEE de alunos com Deficiência Auditiva no Centro de Atendimento Especializado ao Deficiente Auditivo (CAE-DA), o qual, mais tarde, passou a ser chamado de Centro de Atendimento Especializado na Área da Surdez (CAES). Os atendimentos dessas turmas ocorriam na Escola Municipal Rubens Lopes, ofertados em contraturno escolar. O trabalho desenvolvido em sala de aula era destinado ao ensino da Língua Portuguesa e uma breve introdução à Língua de Sinais.

O AEE na área da surdez ofertado pelo CAS iniciou em fevereiro de 2009 e, desde então, oferece atendimento para alunos surdos ou com DA matriculados na Educação Infantil, Ensino Fundamental - Anos Iniciais e Educação de Jovens e Adultos - Fase I. Esse trabalho é dividido em dois atendimentos: um dá ênfase ao ensino da Língua de Sinais como primeira língua; o outro atendimento enfatiza o ensino da Língua Portuguesa escrita como segunda língua do aluno surdo. Para subsidiar esse processo, a *Rede* conta com o CAS e seus núcleos.

## **Núcleo de Apoio Pedagógico às Pessoas com Surdez**

O AEE integra o Núcleo de Apoio Pedagógico para a Pessoa com Surdez (NAPPS). Como explica Soares (2016), “O núcleo de apoio didático pedagógico foi pensado para dar suporte a professores e alunos surdos, por meio de materiais e equipamentos específicos necessários para o processo de ensino aprendizagem” (SOARES, 2016, p. 41).

Os alunos surdos matriculados na *Rede* recebem atendimento de uma a três vezes por semana em horário contraturno ao da escola, por um período de até três horas diárias alternando entre o AEE na Libras e na Língua Portuguesa na modalidade escrita. Tal atendimento é ofertado nos períodos matutino e vespertino possibilitando o apoio aos alunos surdos. A equipe de professores que atuam nesse atendimento é composta por professores ouvintes bilíngues e por professores surdos, também bilíngue.

Os planos de aula, assim como as estratégias pedagógicas, são desenvolvidos em conjunto - professores surdos e ouvintes - a fim de que ocorra o desenvolvimento do aluno em sua totalidade. As atividades devem ser pensadas para que o aluno possa desenvolver a linguagem. Para tanto, deve circular no ambiente a língua do aluno, de modo que se aproprie dela de maneira natural. Por isso, reforça-se a importância de, no ambiente da escola, toda comunidade escolar ter conhecimento da língua de sinais, proporcionando uma verdadeira inclusão, um contexto bilíngue.

A metodologia utilizada para o desenvolvimento do trabalho respalda-se em experiências visuais a partir das trocas que se dá entre o aluno surdo e seus pares e, consequentemente, com a cultura surda. Nesse sentido, é fundamental utilizar recursos como gravuras, desenhos, fotografias, vídeos, dramatizações, literatura surda, entre outros materiais visuais, pois, no atendimento com o professor falante de Libras, o aluno tem a possibilidade de interagir e vivenciar diálogos e trocas simbólicas. Sobre isso, Olizaroski, Oliveira e Reis (2015) destacam que

[...] a interação do surdo por intermédio da Libras o ajuda não só a expressar seus pensamentos e sentimentos, mas também torna a assimilação do conteúdo possível, de forma *sui generis* (singular). Outro fato importante é que o contato que se dá durante as aulas possibilita o envolvimento com a cultura surda, passando, assim, o aluno a se identificar com essa cultura e esse grupo, adquirindo, por conseguinte, a identidade surda. (OLIZAROSKI; OLIVEIRA e REIS, 2015, p.8).

O AEE com ênfase no ensino da Língua Portuguesa contribui no aprendizado da leitura e da escrita, que são incentivadas com o uso da Libras, da datilologia<sup>4</sup> e recursos visuais para contextualização e produção textual. Nesse contexto, esse atendimento tem, entre outros, o objetivo de

[...] desenvolver no aluno a competência textual e linguística, estimulando-lhe a autonomia para que se torne capaz de produzir seus próprios textos, compreender as tipologias textuais, ter suas próprias percepções dos textos lidos, percebendo, deste modo, que uma das principais formas de apropriação de informação e conhecimento de mundo é através da leitura, compreensão de um texto escrito. (OLIZAROSKI; OLIVEIRA, 2013, p. 9).

Sobre a leitura e a escrita, vale ressaltar que, para o aluno surdo desenvolver tais capacidades é necessária a compreensão dos conceitos e do contexto em que se apresentam. De acordo com Núñez (2009),

[...] um conceito se forma mediante operações intelectuais em que todas as funções mentais elementares participam em uma combinação específica, cuja operação é dirigida pelo número de palavras, que por sua vez constituem o meio de centralizar ativamente a atenção, abstrair determinados traços, sintetizá-los e simbolizá-los por meio de um signo. (NÚNES, 2009, p. 38).

Nesse contexto, é necessário observar o vocabulário do aluno, de modo que ele esteja exposto a um ambiente que promova a ampliação vocabular, para que não só reconheça a escrita das palavras, mas que saiba seus significados e o contexto em que se apresentam. Faria (2006) argumenta que “o caminho para escrita envolve vários aspectos. Sendo assim, o professor deve preparar as atividades de leitura e escrita pensando nesses aspectos e tentando contemplar a análise das duas línguas, Português e Libras” (FARIA apud ALBRES, 2006, p.173).

Além do ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita, no AEE também são abordados os conteúdos científicos trabalhados em sala regular, objetivando que o aluno

<sup>4</sup> A *datilologia* é usada para expressar substantivos próprios, também palavras que não têm sinal conhecido por meio do alfabeto manual.

tenha acesso e aprofunde o conhecimento sobre tais conceitos por meio de sua língua, além de desenvolver no aluno as competências linguísticas necessárias para efetiva participação no meio social. Percebe-se, desse modo, que o ensino para alunos surdos tem por base a apropriação do conhecimento científico historicamente elaborado e o desenvolvimento linguístico. Núnes (2009) ainda ressalta que “Os conceitos científicos, na concepção de Vygotsky, formam-se na escola, em um processo orientado, organizado e sistemático, em que a assimilação do conceito começa com a conscientização de suas características essenciais expressas na definição” (NÚNEZ, 2009, p. 43).

No AEE em Libras, o aluno surdo desenvolverá a competência linguística em sua língua natural, a qual, na maioria das vezes, não é a língua natural dos pais. Nesses casos, o aluno terá acesso à Libras apenas ao ingressar na escola regular, ficando em defasagem, não só linguística, mas também cultural e social. Nesse sentido, as mediações em contexto escolar devem, por meio da interação social, promover a formação do pensamento verbal e a vivência de experiências culturais e interpessoais. Assim, a criança surda

[...] vai se apropriando, tal como ocorre com a criança ouvinte, das características que poderão identificá-la como pertencente a esta época e cultura. As mediações estabelecidas em contexto escolar ou educacional devem ser organizadas sob as delimitações dos objetivos e conteúdos educacionais selecionados. (CASCAVEL, 2008b, p. 99).

Para o AEE em Libras, o professor bilíngue deve ser preferencialmente surdo ou professor ouvinte bilíngue com ampla fluência na Libras, para que o aluno surdo desfrute de um ambiente no qual circula sua língua natural, estabelecendo uma relação direta com o professor.

## Núcleo de Convivência

A educação da pessoa com surdez exige recursos visuais que permitam a compreensão de determinado tema pela pessoa surda. Pode-se dizer, desse modo, que quanto mais estratégias visuais estiverem presentes nas discussões ocorridas em sala de aula, mais enriquecedor será o aprendizado do aluno.

Na educação de surdos, as estratégias visuais estarão sempre presentes nos discursos, porém, faz parte do desenvolvimento educacional deles a interação entre os pares e, principalmente, vivenciar algumas situações que poderão contribuir com maior clareza a aquisição de conceitos considerados mais abstratos.

O Núcleo de Convivência vem ao encontro dessas dificuldades e/ou necessidades presentes no convívio com a pessoa surda por manter dentro de seu projeto tanto um espaço destinado à convivência entre os surdos quanto organizações reais de vivência de oportunidades de aprendizado. Nessa perspectiva, Soares (2016) defende que

[...] o núcleo de convivência que foi pensado para possibilitar a interação, troca de experiências, pesquisas e desenvolvimento de atividades culturais e lúdicas, integrando pessoas surdas e ouvintes. No projeto esse espaço ofereceria televisão, chats para conversação, biblioteca, filmoteca, videoteca, ma-



poteca, jogos pedagógicos e sociais, oficinas de expressão artística, oficinas de vivências sensoriais diversificadas, cadastro de profissionais que podem colaborar com os sistemas de ensino. (SOARES, 2016, p. 41).

Esse núcleo tem por responsabilidade a interação entre surdos e ouvintes, de diferentes idades, com o objetivo principal de realizar na criança ainda não falante da Libras a compreensão do conceito de identidade surda.

A realização dessa compreensão deve partir não só das crianças, mas também de suas famílias, sendo destinadas a elas palestras e reuniões que expliquem aos familiares o conceito destinado à cultura e identidade surda.

Além de contribuir no entendimento da identidade surda, no auxílio às famílias, o Núcleo também pode possibilitar que sejam realizadas aprendizagens fora do ambiente escolar, proporcionando ao aluno a vivência dos conteúdos trabalhados em sala de aula.

A maioria dos alunos surdos chega ao CAS sem uma língua de comunicação; além disso, alguns conteúdos precisam ser vivenciados para que se consiga adquirir os conceitos desejados pelo professor. Por essa razão, o Núcleo de Convivência tem como uma de suas atribuições proporcionar meios visuais e de vivência que garantam a apreensão dos conhecimentos.

Para o trabalho nesse *Núcleo*, é necessária a participação de professores surdos e ouvintes, os quais precisam trabalhar juntos em prol da qualidade de vida tanto dos alunos atendidos pelo município quanto de suas famílias.

É necessário, para esse atendimento, um espaço adequado para a realização das aulas, local no qual reunirá todos os alunos atendidos no CAS, bem como seus familiares, quando houver alguma atividade que necessite da participação de todos.

Esse *Núcleo* tem uma responsabilidade social muito grande que afeta diretamente a vida do aluno e de suas famílias. É preciso um olhar especial para que se possibilite um desenvolvimento humano digno, sem preconceitos ou discriminação.

## Núcleo de Capacitação de Profissionais da Educação

Visando à qualidade no atendimento aos alunos surdos matriculados no município, foi criado o Núcleo de Capacitação de Profissionais da Educação que objetiva formar e capacitar profissionais, principalmente professores atuantes na *Rede*, para atender a alunos surdos que venham a se matricular em nossa cidade. A principal formação presente para esse público hoje é o ensino de Libras como segunda língua.

Além, dos cursos de Libras são realizados grupos de estudos com PAPs bilíngues da *Rede*. A formação desses professores não tem base somente no aprendizado dos aspectos linguísticos da Libras, mas também em estratégias de ensino para os alunos por eles trabalhados. Esses cursos são oferecidos com o objetivo de auxiliar o professor em suas atividades realizadas em sala de aula, tendo a oportunidade de discutir com seus colegas e com professores surdos.

Essa organização de atividade tem um valor incalculável quando direcionada a ações que são práticas às crianças, favorecendo seu desenvolvimento em sala de aula. Por meio dessas discussões e com a experiência dos professores surdos, podem-se criar ações metodológicas que trarão contribuições em sala de aula.

Com relação à formação para futuros candidatos à intérprete de Libras, foi ofertado um curso, cuja as aulas foram preparadas pensando nos interessados em participar das provas realizadas pelo MEC, que certificava profissionais para atuarem nos mais diversos níveis de ensino.

De acordo com Soares (2016),

O objetivo principal do Núcleo de capacitação dos profissionais da educação era oferecer cursos de formação continuada e capacitação para professores, intérpretes e instrutores surdos. O projeto salientava a importância de esses cursos serem desenvolvidos por meio de parcerias com instituições de Ensino Superior, Secretarias de Educação e organizações não governamentais. O núcleo de capacitação dos profissionais da educação poderia disponibilizar cursos de Libras para profissionais das diferentes áreas, familiares de surdos e comunidade escolar. Cursos que deveriam ser promovidos pelo núcleo: Língua Brasileira de Sinais – Libras; tradução da língua de sinais para a língua portuguesa escrita; interpretação da língua de sinais/língua portuguesa; ensino da língua portuguesa, em sua modalidade escrita (alfabetização, produção de textos, avaliação de textos); ensino de língua portuguesa (modalidade oral) em interface com fonoaudiologia, para professores com alunos com perda auditiva na educação infantil; informática que incluam softwares específicos para a educação dos surdos. (SOARES, 2016, p. 40-41).

Como exposto nesta subseção, o Núcleo de Capacitação oferta cursos de formação na área da surdez que favorece o aprofundamento teórico e prático dos servidores municipais e da comunidade externa. Cabe a ele a responsabilidade de formar futuros profissionais e capacitar com estudos e pesquisas os que atuam diariamente com pessoas surdas, principalmente professores e funcionários pertencentes à SEMED.

## **Núcleo de Tecnologias e de Adaptação de Material Didático**

O Núcleo de Tecnologia tem como base principal auxiliar os professores na adaptação de materiais didáticos que contribuam no processo de aprendizagem do aluno surdo. O trabalho realizado por esse Núcleo pode ser ampliado atendendo não somente os professores nas escolas, mas também aos alunos matriculados no AEE e aos alunos que participam dos cursos de formação continuada, como o Curso de Libras, por exemplo.

Ao tratar da educação de surdos, muitos materiais precisam ser adaptados para que exista uma compreensão do tema, principalmente se o aluno ainda está em fase de aprendizado da Libras, como forma de comunicação. Caso isto ainda não tenha acontecido, quanto mais

informações estiverem ao alcance da criança (informações visuais), maior e melhor será a sua compreensão do conteúdo apresentado. De acordo com Soares (2016),

Para o núcleo de tecnologias e de adaptação de material didático, o projeto traz como objetivo dar suporte técnico a produção e adaptação de vídeos didáticos em Libras ou com a inserção de janelas em Libras e/ou legenda, conforme a necessidade do público atendido. Esse espaço deve ter equipamentos informatizados de comunicação que viabilize as adaptações necessárias de materiais didáticos e que diminuam as barreiras da comunicação. Cabe ainda, oferecer, jogos e brinquedos pedagógicos em Libras, Sign Writing e outros jogos eletrônicos, equipamentos de informática, acervo de softwares específicos para a educação de alunos surdos, vídeos educativos específicos para surdos, entre outros que forem necessários para ampliação de possibilidades educacionais, culturais, sociais, profissionais e de lazer. (SOARES, 2016, p. 41).

Ao se discutir sobre estratégias metodológicas, pode-se colocá-las como fundamentais em qualquer tipo de aprendizagem, seja ao aluno com deficiência ou não. Os materiais e instrumentos pedagógicos devem ser utilizados a cada intervenção no ensino, independente da dificuldade do aluno, pois cada um possui uma forma de aprendizagem ou mesmo necessidade de apropriação do conhecimento.

Nesse sentido, o *Núcleo* tem a função de organizar, adaptar, produzir e oferecer materiais, muitas vezes exclusivos, para os alunos surdos matriculados na *Rede* ou que estejam frequentando o AEE assim como os alunos participantes dos cursos de formação continuada.

Para que isso aconteça, é necessário que o *Núcleo* conte com profissionais fluentes em Libras e com conhecimento em informática, principalmente em programas de edição de vídeos, para que seja possível a preparação dos materiais. Os equipamentos a serem utilizados também precisam ser de qualidade para melhor alcançar os objetivos do conteúdo aplicado. O espaço precisa ser amplo para que se possam realizar as filmagens com maior clareza.

As adaptações vão desde inclusão de janelas de Libras como também a criação de jogos, adaptação e produção de vídeos que auxiliem na compreensão dos conteúdos trabalhados tanto no CAS quanto na instituição de ensino.

A constituição do *Núcleo* é de fundamental importância, pois cria condições para o aprendizado do aluno e contribui com o trabalho do professor. Além disso, ele tem uma função social perante a comunidade surda, contribuindo para a divulgação, por meio de vídeos adaptados, de anúncios importantes que afetam toda a sociedade.

Com o exposto neste capítulo, evidenciou-se que a surdez é uma condição que merece toda a atenção. Em si mesma não é impeditiva do desenvolvimento, mas pode contribuir para quadros limitantes se não forem disponibilizados recursos de linguagem. Como foi destacado, a pessoa surda ou com DA precisa, assim como as demais pessoas, se apropriar das conquistas humanas, necessita duplicar em si mesma, em seu psiquismo, o que está objetivado no mundo. O domínio da linguagem verbal sinalizada, escrita e/ou oralizada permite que isso ocorra. A educação escolar, em seus diferentes níveis e modalidades, apresenta-se como via da maior importância para essa duplicação.

## REFERÊNCIAS

ALBRES, N. A. **Surdos & Inclusão Educacional**. Rio de Janeiro: Editora Arara Azul, 2010.

---

BARROCO, S. M. S. **A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais**. Tese (Doutorado). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Araraquara – SP, 2007.

---

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil 1988**. Brasília: Senado Federal. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 11 nov. 2019.

---

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Senado Federal, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 11 nov. 2019.

---

BRASIL. **Lei nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000**. Brasília: Senado Federal, 2000. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l10098.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm). Acesso em: 11 nov. 2019.

---

BRASIL. **Lei nº 10.072 de 18 de dezembro de 2000**. Brasília: Senado Federal, 2000. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l10072.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10072.htm). Acesso em: 11 nov. 2019.

---

BRASIL. **Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002**. Brasília: Senado Federal, Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm). Acesso em: 11 nov. 2019.

---

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto Secretaria de Educação Especial. **Centro de Capacitação dos Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez - CAS**. Brasília: Projeto de criação do CAS, 2005.

---

BRASIL. **Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília: Senado Federal, 2005. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm). Acesso em: 11 nov. 2019.

---

BRASIL. **Educação Infantil: saberes e práticas da inclusão: dificuldade de comunicação e sinalização: surdez**. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

---

BRASIL. **Decreto nº 186 de 9 de julho de 2008**. Brasília: Senado Federal, 2008. Disponível em: <http://www.pcd.mppr.mp.br/arquivos/File/NOTATECNICAN055CentrosdeAEE.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2019.

---

BRASIL. **Decreto nº 6.949 de 25 de agosto de 2009**. Brasília: Senado Federal, 2009. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm). Acesso em: 11 nov. 2019.

---

BRASIL. **Resolução nº 4 de 02 de outubro de 2009**. Brasília: Senado Federal, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em: 11 nov. 2019.

---

BRASIL. **Lei nº 11.947 de 16 de junho de 2009**. Brasília: Senado Federal, 2009. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2009/Lei/L11947.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L11947.htm). Acesso em: 11 nov. 2019.

---

BRASIL. **Lei nº 12.319 de 1º de setembro de 2010**. Brasília: Senado Federal, 2010. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm). Acesso em: 11 nov. 2019.

---

BRASIL. **Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011**. Brasília: Senado Federal, Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm). Acesso em: 11 nov. 2019.

---

BRASIL. **Resolução nº 10 de 18 de abril de 2013**. Brasília: Senado Federal, 2013. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/ acessibilidade/item/4386-resolu%C3%A7%C3%A3o%20de-18-de-abril-de-2013>. Acesso em: 11 nov. 2019.

---

BRASIL. **Nota Técnica nº 55 do dia 10 de maio de 2013**. Brasília: Senado Federal, 2013. Disponível em: <http://www.pcd.mppr.mp.br/arquivos/File/NOTATECNICAN055CentrosdeAEE.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2019.

---

BRASIL. **Lei nº 13.005 de 25 junho de 2014**. Brasília: Senado Federal, 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em: 11 nov. 2019.

---

BRASIL. **Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015**. Brasília: Senado Federal, 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm). Acesso em: 11 nov. 2019.

---

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2 de 11 de setembro de 2001**. Ministério da Educação Brasília: MEC, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2019.

---

BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino de Libras é recurso que garante a educação inclusiva**. Publicado em 06/11/2017. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/33784>. Acesso em: 20 nov. 2019.

---

BRASÍLIA. **Especial Cidadania**: Dicas de saúde publicadas no jornal do Senado. Senado Federal, 2005. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/192229/cartilhadasdesaude.pdf?sequence=7&isAllowed=y>. Acesso em: 31 out. 2019

---

CASCADEL. **Lei nº 2.967 de 29 de junho de 1999**. Reconhece oficialmente, no Município de Cascavel, como meio de comunicação objetiva e de uso corrente, a linguagem gestual codificada na Língua Brasileira de Sinais - Libras - e dá outras providências. Cascavel: Câmara Municipal, 1999. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/pr/c/cascavel/lei-ordinaria/1999/297/2979/lei-ordinaria-n-2979-1999-cria-ponto-de-taxi-no-distrito-de-sede-alvorada>. Acesso em: 11 nov. 2019.

---

CASCADEL. **Lei nº 4.869 de 30 de abril de 2008**. Cria o Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez – CAS, e dá outras providências. Cascavel: Câmara Municipal, 2008. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/pr/c/cascavel/lei-ordinaria/2008/487/4869/lei-ordinaria-n-4869-2008-cria-o-centro-de-capacitacao-de-profissionais-da-educacao-e-de-atendimento-as-pessoas-com-surdez-cas-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 11 nov. 2019.

---

CASCAVEL. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel**: volume II: Ensino Fundamental - anos iniciais. Cascavel, PR: Ed. Progressiva. 2008b.

---

FERNANDES, S. **Educação de Surdos**. 2.ed. Curitiba: Ibpex, 2011.

---

GESSER, A. **Libras? Que Língua é essa?** Crenças e preconceitos em torno da Língua de Sinais e dá realidade surda. São Paulo: Parábola Editora, 2009.

---

GOLDFELD, M. **A Criança Surda**: Linguagem e Cognição numa Perspectiva Sóciointeracionista. 7.ed. São Paulo: Plexus, 2002.

---

GRANDA, A. Agência Brasil. **País tem 10,7 milhões de pessoas com deficiência auditiva, diz estudo**. Publicado em 13/10/2019. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2019-10/brasil-tem-107-milhoes-de-deficientes-auditivos-diz-estudo>. Acesso em: 20 nov. 2019.

---

LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem**: as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

---

NÚÑEZ, I. B. **Vygotsky, Leontiev e Galperin**: formação de conceitos e princípios didáticos. Brasília: Liber Livro, 2009.

---

OLIZAROSKI, I. M. H.; OLIVEIRA, V. R. **Reflexões sobre o Atendimento Educacional Especializado**. In: III Seminário Regional de Formação Continuada de Professores e III Mostra de Experiências e Vivências Pedagógicas, 2013, Cascavel. Anais do III Seminário Regional de Formação Continuada de Professores e III Mostra de Experiências e Vivências Pedagógicas, 2013. p. 01-12. Disponível: <http://docplayer.com.br/55130624-Reflexoes-sobre-o-atendimento-educacional-especializado.html>. Acesso em: 11 nov. 2019.

---

OLIZAROSKI, I. M. H.; OLIVEIRA, V.R.; REIS, L. S. **Língua natural versus língua materna no contexto da educação bilíngue da pessoa surda**. In: 18ª JELL - Jornada de Estudos Linguísticos e Literários, 2015, Marechal Cândido Rondon. Anais da 18ª JELL - Jornada de Estudos Linguísticos e Literários - Hipertextos: Leitura e Cultura Digital, 2015. Disponível em: [https://www5.unioeste.br/portalunioeste/images/files/GpPORLIBRAS/Artigo\\_JELL\\_.pdf](https://www5.unioeste.br/portalunioeste/images/files/GpPORLIBRAS/Artigo_JELL_.pdf). Acesso em: 11 nov. 2019.

---

PARANÁ. **Instrução nº 003 de 7 de fevereiro de 2012**. Secretaria Estadual de Educação. Superintendência de Educação. Curitiba: SEED/SUED, 2012. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/instrucao0032012libras.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2019.

---

PARANÁ. **Instrução nº 08 de 19 de outubro de 2016**. Secretaria Estadual de Educação. Superintendência de Educação. Curitiba: SEED/SUED, 2016. Disponível em: [http://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos\\_restritos/files/documento/2019-12/instrucao082016sued.pdf](http://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2019-12/instrucao082016sued.pdf). Acesso em: 11 nov. 2019.

---

PARANÁ. **Instrução nº 20 de 7 de novembro de 2018**. Secretaria Estadual de Educação. Superintendência de Educação. Curitiba: SEED/SUED, 2018. Disponível em: [http://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos\\_restritos/files/documento/2019-12/instrucao202018\\_seed\\_sued.pdf](http://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2019-12/instrucao202018_seed_sued.pdf). Acesso em: 11 nov. 2019.

---

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola.** Campinas, SP: ALB: Mercado das Letras, 1997.

---

QUADROS, R. M. de. **Educação de Surdos, aquisição de linguagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

---

REIS, V. P. F. **A criança surda e seu mundo: o estado-da-arte, as políticas e as intervenções necessárias.** Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo UFES, Vitória, ES, 1992.

---

SERVINSKAS, L. P. **Manual de direito ambiental.** 11. ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

---

SOARES, R. Q. de A. **A atuação do Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez de Cascavel/Paraná na Inclusão de Crianças Surdas na Rede Pública Municipal de Ensino.** Dissertação (Mestrado em Ensino). Programa Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Unioeste, Foz Iguaçu - PR, 2016.

---

SOUZA, J. C. F. Intérpretes Cotas: Language Brokering e a Profissão de Intérprete de Libras. **Anais.** V Congresso de Tradução e interpretação das Línguas de Sinais, UFSC, Florianópolis, 2014.

---

UNESCO. **Declaração de Salamanca:** Sobre Princípios, Políticas e Práticas na área das Necessidades Educativas Especiais. UNESCO: 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 14 out. 2019.

---

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas V:** fundamentos de defectología. Madrid: Visor Dis., S. A., 1997.

---

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. *In:* VIGOTSKII, L. S. LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem.** Tradução: Maria da Pena Villalobos. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010, p.103-117.





## DEFICIÊNCIA FÍSICA NEUROMOTORA

Com a invenção, o aprimoramento e a ampliação do acesso às altas tecnologias, a vida dos homens tem mudado muito, assim como as suas mentes e os seus corpos. As criações *high tech* (alta tecnologia) permitem a comunicação em tempo real entre as pessoas de diferentes partes do mundo, por meio de voz e de imagem; possibilitam a ampliação das relações interpessoais. Por um lado, isso pode ser positivo, visto permitir que se conheçam diferentes modos do existir humano e de se garantir a sobrevivência, assim como viabiliza entrar em contato com usos, costumes e valores tão diversos. Por outro, também permite conhecer os desafios que os povos em geral, e as pessoas em particular, enfrentam, como lidam com eles e quais as alternativas que propõem.

Entrar em contato com os outros, e com aquilo que já produziram, é essencial para que cada pessoa se constitua em um sujeito singular, irrepetível. Justamente no reconhecimento e na constituição dessa singularidade parece estar a finalidade do processo educativo. Essa concepção de finalidade vai na contramão do instituído, que tem se pautado na *massificação* de mentes e de corpos, instigada e fomentada pela grande indústria e demais segmentos da sociedade sob o capitalismo na atual conjuntura. Contudo, nessa sociedade, as invenções *high tech* acabam veiculando informações que levam à homogeneização de usos e costumes, de percepções/concepções com base em ideias hegemônicas.

O incentivo para que se conheça mais de um mundo tão diverso é fundamental, pois alarga os horizontes e permite que se reconheça que há uma gama quase infinita de realização da humanidade em cada um.

As pessoas podem ser de alta, média e baixa estatura, apresentar maior ou menor índice de massa corporal, ter diferentes cores e tonalidades de pele, cabelos e pelos, com estruturas e aparências distintas, mas todas elas guardam características e peculiaridades que lhes permitem serem reconhecidas como seres humanos.

Feitas essas ponderações, chama-se a atenção para as possibilidades de se pensar o próprio corpo humano, o modo como ele pode se apresentar diante das diversas características étnico-raciais e socioculturais. Dito de outro modo, o contato em tempo real e com tantas pessoas, em tese, deveria levar à reflexão de que não existe “um” modelo de corpo ideal, em sua estrutura orgânica, funcionamento e aparência.

Essas considerações são essenciais, visto que, neste capítulo, a temática é justamente a respeito do corpo humano, quando ele se apresenta diferenciado em seus aspectos anatômico e funcional, ou seja, quando há Deficiência Física (DF) Neuromotora. É importante, também, destacar que a noção de beleza e do que seria um corpo belo podem variar de acordo com os espaços temporais, geográficos, culturais, classes sociais, atividades laborais etc. O que para alguns possa parecer feio ou de mau gosto, para outros pode ser fruto de muito esforço, como a hipertrofia muscular. Diante desses aspectos, o certo é que ainda a DF Neuromotora tem causado perplexidade, estranhamento, sofrimento e uma gama de sentimentos que são frutos de preconceitos históricos e culturalmente enraizados.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Ao assumir a Teoria Histórico-Cultural (THC) como embasadora para a Educação Especial, é preciso considerar que essa perspectiva entende o homem como ser histórico, que se humaniza em conformidade com os espaços temporal, geográfico, socioeconômico e com marca das influências da classe social a qual se pertença. Quando L. S. Vygotski (1896-1934) teorizou sobre uma nova compreensão de aprendizagem e de desenvolvimento humano, na década de 1920, essa condicionalidade estava evidenciada. Investigou a esse respeito em um contexto de grande contingente de pessoas afetadas física e emocionalmente por guerras e conflitos. Não é à toa que autores como A. R. Luria (1902-1977) se dedicaram aos estudos de pacientes lesionados cerebrais, visto que a ciência deveria responder às aflições e às demandas que se apresentavam naqueles anos pós-revolução de 1917, e entre duas grandes guerras mundiais (1914-1918 e 1939-1945), quando havia grande destruição e pobreza. Assim, trabalhar com as pessoas com deficiências, em prol das suas reabilitações, estava na ordem do dia.

No âmbito da ciência, já se contava com algumas explicações sobre os fatores neo, peri e pós-natais que podem levar à DF Neuromotora, como se tratará posteriormente. Parte dessas causas já era conhecida, como exposto ao longo de diferentes capítulos elaborados por Vygotski (1997), Luria (1974), entre outros autores. Contudo, um notório fator causal da DF Neuromotora foi e é composto pelas guerras, nas quais há o emprego em larga escala de diferentes armas químicas, biológicas, atômicas etc. A esse respeito, é importante destacar algo do qual pouco se fala nas escolas e na sociedade em geral ao se tratar da DF Neuromotora:

Os agentes químicos têm seu uso citado desde a Antiguidade, porém, foi com o advento da indústria química na segunda metade do século XIX que seu uso como arma poderosa de destruição em massa tornou-se tecnicamente viável.

Em um contexto militar, podem-se mencionar dois objetivos básicos para o uso de armas químicas contra pessoas<sup>1</sup> causar baixas (mortos e feridos) nas tropas e diminuir o desempenho operacional das tropas inimigas, em razão da necessidade do uso prolongado de equipamentos de proteção.

Juntamente com as armas nucleares e biológicas, as armas químicas formam o grupo das armas não convencionais, que causam um número de baixas muito maior que as armas convencionais, baseadas em explosivos. Uma estimativa para o custo de uma operação em larga escala com armas convencionais empregadas contra uma população civil é de US\$ 2.000 por km<sup>2</sup>. Para armas nucleares o custo baixa para US\$ 800; para armas químicas, US\$ 600, e para armas biológicas, US\$ 1. Como o custo das armas químicas e biológicas é menor do que o das armas nucleares, as primeiras foram chamadas de “bomba atômica dos pobres”. (SILVA et al., 2012, n.p.).<sup>2</sup>

O objetivo do emprego das armas químicas e demais recursos bélicos é, justamente, abater o inimigo, de modo letal ou incapacitando-o física, mental e emocionalmente, a despeito de acordos “éticos” internacionais já celebrados, como as Convenções de Genebra I, II, III

<sup>1</sup> Referência citada pelo autor: Brasil, Ministério do Exército; (C 3-40), 1ª ed., 1987.

<sup>2</sup> Referência citada pelo autor: Venter, A. J.; Janes Intelligence Review 1999, 11, 42.

e IV, conforme consta no Decreto nº 42.121, de 21 de agosto de 1957 e outros protocolos complementares destinados a proteger as vítimas da guerra (BRASIL, 1957).

Tem-se, pois, que a produção da mortandade ou de deficiências não terminou e não se vislumbra o fim dessa prática. Dito de outro modo, a ciência tem demonstrado números, causas e consequências, contudo, nem por isso, povos, tribos, nações deixam de se fazerem prevalecer uns sobre outros por meio da guerra ou do conflito armado. Para se fazer vivo, forte e hegemônico, é preciso abater de algum modo o outro!

## Estatísticas

As estatísticas mostram que um grande número de pessoas com DF Neuromotora foram causadas por guerras mundiais, acidentes de trânsito, acidentes de trabalho, entre outros.

Com relação à amplitude da abrangência das grandes guerras para a elevação do número de pessoas com deficiência, tem-se o saldo mundial estimado, conforme o Quadro 1.

**Quadro 1:** Vítimas Estimadas das Guerras Mundiais

Fonte	1ª. Guerra Mundial	
	Mortos	Tornaram-se deficientes
<i>O Globo</i>	10 milhões	25 milhões
<i>Site Sua Pesquisa.com</i>	09 milhões	30 milhões
<i>Estado de Minas</i>	09 milhões	20 milhões
<i>super.abril.com.br</i>	65 milhões)	*****
Fonte	2ª. Guerra Mundial	
	Mortos	Tornaram-se deficientes
<i>census.gov</i>	70 a 85 milhões	30 milhões
<i>politize.com.br</i>	45 milhões	23,9% (IBGE)
<i>super.abril.com.br</i>	3.000.000 a 11.500.000	62%

**Fonte:** Elaborado pelo Grupo de Trabalho (2019).

No Quadro 2 apresentam-se as estimativas desses saldos no Brasil.

**Quadro 2:** Saldos da 2ª Guerra no Brasil

Fontes	Enviados pela Força Expedicionária Brasileira - FEB	Regressaram ao Brasil	Feridos (não consta tipo de extensão dos ferimentos)
<i>segundaguerra.org</i> * <i>revistahcsm.coc.fiocruz.br</i> **	25.834*	2.300*	250**

**Fonte:** Elaborado pelo Grupo de Trabalho (2019).

Como se pode notar, além de todo o trabalho de prevenção da deficiência, há que se

pensar sobre o que os conflitos armados, ou as ações com emprego de armas, promoveram no passado e podem promover nos dias atuais: vítimas fatais ou que se tornaram deficientes.

Nota-se que os números sobre os vitimados pelas guerras não coincidem; entretanto, pode-se perceber quão elevados são. Por eles, é possível analisar que a ciência pode descrever e prever as causalidades para as deficiências, mas ela não pode garantir que aquilo que descobre ou desvenda, seja empregado necessariamente para garantia da vida de todos.

Contudo, se as grandes guerras mundiais trouxeram esses saldos terríveis, elas também levaram à criação/aprimoramento do desporto adaptado que se tornou um importante meio na reabilitação física, psicológica e social para as pessoas que se tornaram deficientes, demandando adaptações e modificações em regras, materiais e locais para a participação nas diversas modalidades esportivas (CARDOSO, 2011). Vale ressaltar que, em 1944, o médico alemão Ludwig Guttman (1899-1989), que tratava ex-combatentes da guerra vitimados por lesões na medula espinhal, propôs a prática desportiva na Grã-Bretanha, como meio de reabilitação desses pacientes, com resultados positivos. O certo é que o auxílio a grande número de soldados feridos em combates após a Segunda Guerra passou a ter repercussão mundial.

Outras causas pós-natais das deficiências são os acidentes no trabalho e de trânsito. Faverin (2019) destaca que:

Em um período de seis anos, entre 2012 e 2018, o Brasil registrou 4,7 milhões de acidentes de trabalho. Com isso, os gastos da Previdência com Benefícios Acidentários no período foram de R\$ 82 bilhões, e foram perdidos 367 milhões dias de trabalho com afastamentos previdenciários e acidentários. Os dados são do Observatório Digital de Saúde e Segurança do Trabalho. (FAVERIN, 2019, n.p.).

Sobre acidentes de trânsito como uma das causas da DF Neuromotora, é preciso considerar o cenário exposto no Quadro 3:

**Quadro 3:** Acidentes de Trânsito no Estado do Paraná 2012/2017

Dados	Anos					
	2012	2013	2014	2015	2016	2017
População/Projetada	10.577.755	10.997.465	11.081.692	11.163.018	11.242.720	11.320.892
Frota	5.797.871	6.159.417	6.489.289	6.699.897	6.849.066	7.006.547
Acidentes com vítimas	45.486	42.532	41.276	37.301	35.417	36.134
Vítimas Fatais (1)	2.960	2.618	2.628	1.657	1.682	1.581
Vítimas não Fatais	59.345	55.602	53.969	48.818	46.628	45.937
Total de Vítimas	62.305	58.220	56.597	50.475	48.310	47.518

**Fonte:** Anuário Estatístico do Detran (2017, p. 68).

**Nota:** (1) foram incluídas no total 146 mortes posteriores nas vias municipais para o ano de 2017.

Tem-se, nesse quadro, a representação dos acidentes sem vítimas fatais e que podem ter levado à deficiência. A seguir, nota-se a prevalência dos motociclistas vitimados, confirmados pela *Rede Sarah* (Hospital Sarah Kubitschek), especializada em reabilitação de lesionados neurológicos e medulares; que indicam que os acidentes de trânsito foram responsáveis por

48,3% do total de internações dessas pessoas. As seis categorias de meios/modos de locomoção e as suas porcentagens de prevalência são:

- 1) Motocicletas: 58,2 %
- 2) Automóvel, Utilitário ou Caminhonete: 30,2%
- 3) A pé: 4,9%
- 4) Caminhão ou Ônibus: 3,6%
- 5) Bicicletas: 3,2%
- 6) Outros meios/modos: não consta. (REDE SARAH, s.d, n.p.).

Em consulta ao *Sistema de Informação da Atenção Básica* (SIAB) do Ministério da Saúde, em 2013 estavam cadastradas 33,1 milhões de famílias brasileiras, o equivalente a aproximadamente 57% da população. Os dados mostram que no, município de Cascavel, em cada 100 mil pessoas, têm-se 2.108 casos de pessoas com deficiência física com idade superior aos 15 anos; em pessoas de até 14 anos, há 171 casos em cada 100 mil pessoas, e a incidência de pessoas com deficiência física são de 1.389,03 casos em cada 100 mil pessoas (BRASIL, 2013).

De acordo com a Pesquisa Nacional de Saúde (PNS) de 2013, 0,3% da população brasileira nasceu com deficiência física; 1,0% passou a essa condição em decorrência de alguma doença ou acidente; 46,8% tinha um grau intenso de limitação, ou ainda não conseguia realizar as atividades habituais, e 18,4% da população com deficiência física frequentava algum serviço de reabilitação (BRASIL, 2015).

Com relação aos alunos com DF Neuromotora da *Rede*, de acordo com a Divisão de Documentação Escolar e Estatística, em 2019 estavam matriculados 06 alunos na Educação Infantil, 40 alunos no Ensino Fundamental e 18 alunos na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Expôs-se, até o momento, o cenário das causas externas que dizem respeito à sociedade em geral e aos números referentes, como ponto introdutório a um problema que se agrava e que não afeta somente à pessoa que apresenta a DF Neuromotora e à sua família.

## Aspectos Históricos do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Cascavel

Na *Rede*, o AEE efetivou-se com a criação das Classes Especiais na década de 1970, com o objetivo de “atender ao aluno limítrofe e excepcional”, proposto no Projeto Multinacional de Educação (CASCAVEL, 1978, p. 3).

Conforme citado no documento curricular municipal publicado em 2008,

No período de 1980 a 2003, houve uma expansão do atendimento a esses alunos nas classes e escolas especiais, em decorrência da intensificação das políticas educacionais nacionais implementadas para esta modalidade de ensino. A partir de então, pelo debate acerca das políticas de educação inclusiva, a Rede redimensionou os encaminhamentos, ampliando assim, o atendimento na classe comum, assegurando também o atendimento educacional especializado. (CASCAVEL, 2008b, p. 86).

De acordo com o Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal Ita Sampaio,

O Decreto N° 2.155/1988 determina a criação de classe especial na Escola Municipal Ita Sampaio a partir de 20/03/1988 (vinte de março de mil novecentos e oitenta e oito), para atendimento de dupla deficiências: deficientes físicos e deficientes mentais, sendo que, em trinta e um de março de mil novecentos e noventa e dois a resolução n° 929/92 autoriza o funcionamento até 31/12/94 de um Centro de Atendimento especializado, Área de Deficiência Física. Ainda no ano 1992 a resolução 4949/92 autoriza o funcionamento da Classe Especial até 31/12/94, apenas para a deficiência mental, tendo em vista já a autorização de funcionamento para o Centro de Atendimento Especializado na Área de Deficiência Física.

O parecer 2691/10-CEF/SEED do Protocolo n° 10.382.560-1 encerra as atividades escolares na Escola Municipal Ita Sampaio relativas ao Centro de Atendimento Especializado, área de Deficiência Mental no final do ano de 2009 e a resolução n° 4599/10 de 18/10/10 determina a cessação definitiva das atividades escolares da Classe Especial neste mesmo estabelecimento.

No ano 2000 foi autorizado o funcionamento da sala de recursos com implantação em 2004.

No ano de 2011 implantado e regulamentado pelo Decreto n° 7.611 17/11/11 que passou a funcionar nesta escola Ita Sampaio sala de recursos Multifuncional tipo 1. Para fins deste Decreto, considera-se público-alvo da educação especial às pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades. (PPP ESCOLA MUNICIPAL ITA SAMPAIO, 2017, p. 55-56).

Ainda, a respeito da efetivação do *Centro de Atendimento Especializado ao Deficiente Físico* (CAE-DF) no município, os alunos com DF da *Rede* recebiam apoio e atendimento complementar em turno contrário ao ensino regular, com professor habilitado, de acordo com a Instrução n° 02/2004 da Secretaria de Estado de Educação do Paraná (SEED-PR), no qual:

É ofertado a alunos com comprometimento motor acentuado, com especificidades e limitações, que variam de acordo com o grau, a intensidade e a extensão da área neuromotora lesada. Especificidades estas expressas na forma de: rigidez muscular, distúrbio na coordenação motora, movimentos involuntários, diminuição da contração normal do músculo que limitam os movimentos e interferem na linguagem oral e escrita, exigindo assim do professor especializado, um atendimento pedagógico diferenciado de aluno para aluno, tanto no atendimento a estas especificidades, quanto na complementação dos conteúdos escolares. (PARANÁ, 2004, p.1).

O AEE deve corroborar principalmente para que esse aluno tenha acesso a todos os ambientes do contexto escolar, bem como às atividades educacionais que são desenvolvidas.

## Caracterização da Deficiência Física Neuromotora

Ao longo da história, as pessoas com deficiência foram vistas como incapazes e ineficientes, visto que eram consideradas um peso para o processo produtivo. Tal concepção foi

sendo superada, seja pelo avanço da ciência, que se aprofundou em desvendá-la, seja pela criação de próteses, de órteses e de meios de produção e de recursos que compensavam os membros/órgãos ou funções comprometidas. Isso levou a questionamentos dessa concepção relacionando a DF à incapacidade, levando a esclarecimentos e conceituações, o que possibilitou a defesa de que as pessoas com deficiência tivessem acesso à educação.

Conforme o contido no Decreto nº 5.296/2004, a DF é entendida como:

[...] alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções. (BRASIL, 2004, p.1).

Godói (2006) pontua que “a deficiência física pode apresentar comprometimentos diversos das funções motoras do organismo físico que variam em número e grau, de indivíduo para indivíduo dependendo das causas e da abrangência” (GODÓI, 2006, p. 13).

Para Alves (2006),

A deficiência física se refere ao comprometimento do aparelho locomotor que compreende o sistema osteoarticular, o sistema muscular e o sistema nervoso. As doenças ou lesões que afetam quaisquer desses sistemas, isoladamente ou em conjunto, podem produzir quadros de limitações físicas de grau e gravidade variáveis, segundo os segmentos corporais afetados e o tipo de lesão ocorrida [...] (ALVES, 2006, p. 28).

De acordo com Silva, Cerezuela e Lima (2016) “A deficiência física define-se por alterações musculares, ósseas, articulares e/ou que acometem uma pessoa em tal grau que limita sua capacidade de locomoção, articulação e postura, tendo consequência a redução da força e da movimentação” (SILVA; CERZUELA; LIMA, 2016, p. 188).

A DF pode ser compreendida, como:

**Temporária** – quando tratada, permite que o indivíduo volte às suas condições anteriores.

**Recuperável** – quando permite melhora diante do tratamento, ou suplência por outras áreas não atingidas.

**Definitiva** – quando apesar do tratamento, o indivíduo não apresenta possibilidade de cura, substituição ou suplência.

**Compensável** – é a que permite melhora por substituição de órgãos [...] a amputação compensável pelo uso da prótese. (SILVA et al. apud BRASIL, 2006, p. 19).

As causas da DF podem ser de natureza:

**Hereditária** – quando resulta de doenças transmitidas por genes, podendo manifestar-se desde o nascimento, ou aparecer posteriormente.

**Congênita** – quando existe no indivíduo ao nascer e, mais comumente, antes de nascer, isto é, durante a fase intra-uterina.

**Adquirida** – quando ocorre depois do nascimento, em virtude de infecções, traumatismos, intoxicações. (SILVA et al. apud BRASIL, 2006, p. 19).

Com base no Quadro 4, a deficiência física de origem cerebral são causadas por lesões ocorridas no cérebro que afetam diferentes segmentos do corpo, atingindo os membros de modo diferenciado.

**Quadro 4:** Tipos de Deficiência Física

<b>Amputação</b>	Perda total ou parcial de um determinado membro ou segmento de membro. Perda parcial das funções motoras de um hemisfério do corpo (direito ou esquerdo).
<b>Hemiparesia</b>	Perda parcial das funções motoras de um hemisfério do corpo (direito ou esquerdo).
<b>Hemiplegia</b>	Perda total das funções motoras de um hemisfério do corpo (direito ou esquerdo).
<b>Monoparesia</b>	Perda parcial das funções motoras de um só membro (inferior ou superior).
<b>Monoplegia</b>	Perda total das funções motoras de um só membro (inferior ou superior).
<b>Nanismo</b>	Forma de hipodesenvolvimento corporal acentuado, atribuível a causas diversas (endócrina, circulatória), e que pode ou não apresentar desproporcionalidade entre as várias porções constituintes do corpo.
<b>Ostomia</b>	Intervenção cirúrgica que cria um ostoma na parede abdominal para adaptação de bolsa de fezes e urina; processo de operação para construção de um novo caminho para saída de fezes e urina para o exterior do corpo humano (colostomia: ostoma intestinal; urostomia: desvio urinário).
<b>Paralisia cerebral</b>	Lesão de uma ou mais áreas do sistema nervoso central, tendo como consequência alterações psicomotoras, podendo ou não causar deficiência mental.
<b>Paraparesia</b>	Perda parcial das funções motoras dos membros inferiores.
<b>Paraplegia</b>	Perda total das funções motoras dos membros inferiores.
<b>Tetraparesia</b>	Perda parcial das funções motoras dos membros inferiores e superiores.
<b>Tetraplegia</b>	Perda total das funções motoras dos membros inferiores e superiores.
<b>Triparesia</b>	Perda parcial das funções motoras em três membros.
<b>Triplegia</b>	Perda total das funções motoras em três membros.

**Fonte:** BRITO FILHO, p.16-17, 2007.

Com base nesse quadro, é possível verificar que podem estar afetados os aspectos anatômicos, fisiológico/funcional ou ambos. Assim sendo, é fundamental que aqueles que participam do processo de escolarização estejam cientes dessas condições para que possam auxiliar, sempre que necessário, no desenvolvimento de ações preventivas e por meio de atendimento educacional adequado.



## POLÍTICAS ESPECÍFICAS

No tocante às leis nacionais, destacam-se a Constituição Federal de 1988 e a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)*, Lei nº 9.394/1996, como já exposto no presente Currículo.

Em 2004, o Decreto nº 5.296/2004 estabeleceu os critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida e as prioridades de atendimento. Em seu artigo 8º, garante:

I - acessibilidade: condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida;

II - barreiras: qualquer entrave ou obstáculo que limite ou impeça o acesso, a liberdade de movimento, a circulação com segurança e a possibilidade de as pessoas se comunicarem ou terem acesso à informação, classificadas em:

a) barreiras urbanísticas: as existentes nas vias públicas e nos espaços de uso público;

b) barreiras nas edificações: as existentes no entorno e interior das edificações de uso público e coletivo e no entorno e nas áreas internas de uso comum nas edificações de uso privado multifamiliar;

c) barreiras nos transportes: as existentes nos serviços de transportes; e

d) barreiras nas comunicações e informações: qualquer entrave ou obstáculo que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens por intermédio dos dispositivos, meios ou sistemas de comunicação, sejam ou não de massa, bem como aqueles que dificultem ou impossibilitem o acesso à informação;

[...]

V - ajuda técnica: os produtos, instrumentos, equipamentos ou tecnologia adaptados ou especialmente projetados para melhorar a funcionalidade da pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida, favorecendo a autonomia pessoal, total ou assistida;

[...]

IX - desenho universal: concepção de espaços, artefatos e produtos que visam atender simultaneamente todas as pessoas, com diferentes características antropométricas e sensoriais, de forma autônoma, segura e confortável, constituindo-se nos elementos ou soluções que compõem a acessibilidade.

(BRASIL, 2004, p.2-3).

Em 2009, por meio do Decreto nº 6.949/2009, foi promulgada a *Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo*, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Nesse documento, foram expostos os direitos e as liberdades fundamentais para todas as pessoas com deficiência, visando à promoção do respeito pela dignidade.

1.Os Estados Partes se comprometem a assegurar e promover o pleno exercício de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as

pessoas com deficiência, sem qualquer tipo de discriminação por causa de sua deficiência. Para tanto, os Estados Partes se comprometem a:

[...]

g) Realizar ou promover a pesquisa e o desenvolvimento, bem como a disponibilidade e o emprego de novas tecnologias, inclusive as tecnologias da informação e comunicação, ajudas técnicas para locomoção, dispositivos e tecnologias assistivas, adequados a pessoas com deficiência, dando prioridade a tecnologias de custo acessível;

h) Propiciar informação acessível para as pessoas com deficiência a respeito de ajudas técnicas para locomoção, dispositivos e tecnologias assistivas, incluindo novas tecnologias bem como outras formas de assistência, serviços de apoio e instalações (BRASIL. 2009, p. 4).

No ano de 2011, com o Decreto nº 7.612/2011, foi instituído o *Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver Sem Limite*, com a finalidade de promover a integração e a articulação de políticas, programas e ações, o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência. Com a publicação deste *Decreto*, o Brasil buscou avançar nas políticas e ações para garantir pleno exercício por todas as pessoas com deficiência, na busca de seus objetivos. No *Plano* são expostos vários itens que se referem à inclusão das pessoas com deficiência, seja na Educação Básica ou na Educação Superior.

É oportuno salientar alguns itens apresentados no *Plano*: Acesso à educação por meio das Salas de Recursos Multifuncionais, Orientações quanto às adequações para a Escola Acessível, Transporte Escolar Acessível, Caminho da Escola, Pronatec, Acessibilidade na Educação Superior, Educação Bilíngue e BPC na Escola. Esse documento estabelece também outros parâmetros para garantir a acessibilidade arquitetônica nos espaços, a inclusão social em mercado de trabalho e ações de saúde que visam o diagnóstico precoce de crianças com deficiência, com a implantação da triagem neonatal, instituindo o teste da orelhinha, teste do olhinho e ampliação da triagem do teste do pezinho. O *Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência* contempla uma listagem das diretrizes terapêuticas de como proceder em caso de crianças diagnosticadas com alguma deficiência.

Em 2015, foi instituída a Lei nº 13.146/2015, que normatizou a *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência* (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Em seu primeiro artigo assegura e promove, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais para a pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

No âmbito do município de Cascavel, no ano de 2018, deu-se início ao *Projeto Aprender Digital*, que foi instituído pelo Decreto nº 14.981/2019, desenvolvido pela equipe multiprofissional da Divisão de Educação Especial e Inclusão Escolar da SEMED, equipe composta por Terapeuta Ocupacional (TO), Coordenadoras Pedagógicas Municipais e Instrutor de Informática.

O *Projeto* tem como objetivos:

I - Instrumentalizar o aluno no processo de alfabetização nas atividades direcionadas em sala de aula;

II - Contribuir no processo de alfabetização dos alunos que apresentam dificuldades na coordenação motora fina, sem controle motor para estabelecer

a escrita, bem como, de alunos que não apresentam comunicação verbal e necessitam de comunicação alternativa para auxílio nas atividades escolares;

III - Possibilitar um aprendizado com autonomia e interação entre o aluno com deficiência, professores e colegas de sala de aula. (CASCAVEL, 2019, p. 1-2).

O *Projeto Aprender Digital* surgiu devido à necessidade de acrescentar recurso de tecnologia assistiva<sup>3</sup>, com o intuito de proporcionar à pessoa com deficiência maior independência, qualidade de vida e inclusão social, por meio da ampliação de sua comunicação, mobilidade e habilidades de seu aprendizado. O público-alvo do projeto são alunos que apresentam dificuldade na coordenação motora fina, sem controle motor para estabelecer a escrita; falta de comunicação verbal, em que haja a necessidade de comunicação alternativa para auxiliar nas atividades escolares. O recurso utilizado para realizar a mediação com esses alunos é um computador com tela *touch screen*, que passa a ser utilizado no processo de alfabetização. Esse computador auxilia nas atividades direcionadas pelo Professor de Apoio Pedagógico (PAP).

Cabe aos profissionais envolvidos nesse *Projeto* desempenhar funções específicas. A TO avalia a necessidade de adaptações, orientações quanto ao uso do instrumento e aquisições motoras do aluno, as Coordenadoras Pedagógicas Municipais orientam o PAP a respeito das adaptações e o trabalho desenvolvido com o aluno e o Instrutor de Informática auxilia na produção de material digital.

## INTERVENÇÕES EDUCACIONAIS

Considerando a teoria proposta por Vygotski e demais autores colaboradores e contínuadores, entende-se que o desenvolvimento do psiquismo humano é decorrente de aprendizagens proporcionadas pela participação das pessoas em um mundo humanizado, do convívio com outras, apropriando-se de diferentes conteúdos, em diferentes etapas da vida. Essa lei geral da formação social do psiquismo é abrangente para crianças/pessoas com e sem deficiência. O que difere na educação escolar para essas últimas são as peculiaridades na organização do processo de ensino/instrução. Nesse sentido, a intervenção docente intencionalmente planejada em acordo com as necessidades especiais torna possível o duplo processo de *apropriação* daquilo que de mais elaborado se tem produzido e a *objetivação* de novas elaborações. A esse respeito, destaca-se o que Leontiev (2004) expõe: “o indivíduo é colocado diante de uma imensidade de riquezas acumuladas ao longo dos séculos [...]” (LEONTIEV, 2004, p. 285); assim, é nas relações com outros seres humanos que as pessoas se desenvolvem e se humanizam. O autor continua:

O homem não nasce dotado de aquisições históricas da humanidade. Resultando estas do desenvolvimento das gerações humanas, não são incorporadas nem nele, nem nas suas disposições naturais, mas no mundo que o rodeia,

<sup>3</sup> No Brasil de acordo com o Comitê de Ajudas Técnicas (CAT) aprovado na reunião VII em dezembro de 2007: Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (CAT, 2007, p. 3).

nas grandes obras da cultura humana. Só apropriando-se delas no decurso da vida, ele adquire propriedades verdadeiramente humanas. (LEONTIEV, 2004, p. 301).

Entende-se que as práticas pedagógicas centradas no *déficit*, que tentam proporcionar aprendizagem por meio de atividades de ensino desvinculadas de uma teorização que compreende o aluno como capaz de aprender, embora se encontre em condição que possa demandar diferentes adaptações, impossibilitam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (FPS). Isso se constitui em sério problema, pois essas permitem a apropriação do conhecimento e, dialeticamente, o conhecimento apropriado impacta sobre elas.

Nesse sentido, Facci e Tuleski (2006) pontuam:

O estudo do desenvolvimento das funções psicológicas superiores – tipicamente humanas – tais como abstração, planejamento, memória lógica, entre outras funções, possibilita traçar o caminho para compreender o desenvolvimento da personalidade da criança, partindo do entendimento de que a apropriação da cultura provoca a superação das limitações postas pelo desenvolvimento biológico. (FACCI; TULESKI, p. 1).

Desse modo, Facci (2004) assevera que a escola tem a função de:

[...] contribuir no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, haja vista que essas desenvolvem na coletividade, na relação com outros homens, por meio de utilização de instrumentos e signos; levar os alunos a se apropriarem do conhecimento científico, atuando por meio do ensino desses conhecimentos, na zona de desenvolvimento próximo. (FACCI, 2004, p. 226).

Assim, compete ao professor a função de ensinar, utilizando-se de instrumentos, recursos, adaptações de materiais e atividades, estratégias pedagógicas diferenciadas, criando possibilidades para que o aluno com DF Neuromotora aprenda os conhecimentos científicos e tenha acesso aos mesmos conteúdos que os demais.

Como exposto em Cascavel (2008b),

[...] entendemos que não são as dificuldades motoras que causam impedimentos no processo de aprendizagem nos alunos com deficiência física, todavia é importante o conhecimento sobre como a deficiência pode requisitar mediações diferenciadas para proporcionar condições adequadas à apropriação do conhecimento. Em alguns casos, há necessidade de suprimir obstáculos físicos que dificultam a mobilidade dos alunos, sendo necessário rever as condições de acessibilidade, mas, em paralelo, ou anteriormente, é preciso que a sociedade se atente aos obstáculos não-materiais que impedem chegar àquelas aprendizagens que movimentam o desenvolvimento. (CASCAVEL, 2008b, p. 104).

Vygotski (1991) considera que:

[...] o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das

funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas. (VYGOTSKI, 1991, p. 159).

Após realização da Avaliação Psicoeducacional em Contexto Escolar, o aluno com DF Neuromotora poderá receber Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncional (SRM), Professor de Apoio Pedagógico (PAP) e, nos casos que o aluno necessite de cuidados específicos, será disponibilizado profissional para auxiliar na higiene, alimentação e locomoção.

Ainda, na *Rede*, são disponibilizados materiais de Tecnologia Assistiva (TA) para alunos que necessitem de adaptações e que foram avaliados pela TO, esses materiais podem ser de baixa ou de alta tecnologia. Com relação aos de baixa tecnologia, citam-se como exemplos: borracha adaptada com um cabo alongado, planos inclinados ou imantado; mesas com ajuste para altura; adaptações para lápis, livros, tesouras, apontadores, pranchas de comunicação alternativa, apoio para os pés, colmeia para teclado, mouse adaptado, entre outros. No tocante aos de alta tecnologia, podem ser citados os computadores e softwares específicos. É oportuno destacar que esses e outros materiais específicos para DF Neuromotora são adquiridos por meio de licitação, como é o caso das cadeiras de rodas para paraplégicos e tetraplégicos, cadeiras escolares adaptadas, entre outros.

Considerando a acessibilidade física às atividades escolares, em sala de aula podem ser utilizados recursos adaptados, como planos inclinados, adaptadores de preensão e acionadores para computadores, entre mobiliários adaptados confeccionados na *Fábrica de Móveis Escolares* do município. As adaptações são realizadas pela TO, conforme a necessidade de cada aluno, para atender à sua especificidade que pode ser permanente ou transitória.

Sobre a TA, Bersch (2007) escreve que

Tecnologia assistiva é [...] todo arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e, conseqüentemente, promover vida independente e inclusão.

[...]

Fazer TA na escola é buscar, com criatividade, uma alternativa para que o aluno realize o que deseja ou precisa. É encontrar uma estratégia para que ele possa *fazer* de outro jeito. É valorizar o seu jeito de fazer e aumentar suas capacidades de ação e interação a partir de suas habilidades. É conhecer e criar novas alternativas para a comunicação, escrita, mobilidade, leitura, brincadeiras, artes, utilização de materiais escolares e pedagógicos, exploração e produção de temas através do computador, etc. É envolver o aluno ativamente, desafiando-se a experimentar e conhecer, permitindo que construa individual e coletivamente novos conhecimentos. É retirar do aluno o papel de espectador e atribuir-lhe a função de ator. (BERSCH, 2007, p. 31, grifos no original).

Neste sentido Mesquita, Fantin e Asbhar (2016) concordam que,

Os recursos de TA são importantes para a garantia de qualidade de vida para as pessoas com deficiência, nas atividades escolares, atividades de vida diária (AVDs) e atividades de vida prática (AVPs), potencializando a participação das pessoas que possuem alguma limitação física, motora, comunicacional em atividades do cotidiano. (MESQUITA; FANTIN; ASBHAR, 2016, p. 517).

É importante expor que, visando suprir a demanda de pessoas com mobilidade reduzida, o Sistema Único de Saúde (SUS) fornece, em casos específicos, recursos de tecnologias assistivas como: órtese, prótese, cadeiras de rodas manual ou motorizada, andadores, bengalas, com o objetivo de proporcionar autonomia e capacidade funcional as pessoas com deficiência.

De acordo com Silva, Cerezuela e Lima (2016),

A escolha e a necessidade de utilização ou não do recurso pedagógico adaptado na sala de aula vai depender da atividade proposta pelo professor e do grau de comprometimento do aluno com deficiência física. Em algumas atividades, o professor precisará apenas do quadro de giz; em outras, o uso de um computador se faz necessário para que o aluno consiga selecionar símbolos e palavras com autonomia. Todos esses recursos possuem uma finalidade que é sempre pedagógica e caracterizam-se por serem instrumentos manipuláveis a serviço da aprendizagem dos alunos que apresentam deficiência física. (SILVA; CEREZUELA; LIMA, 2016, p. 284).

Desse modo, é importante conhecer as especificidades dos alunos, suas formas de comunicação, pois esta é primordial para a interação e o desenvolvimento humano. Para ampliar as possibilidades de aprendizagem dos alunos que apresentam dificuldades para se comunicar, poderá ser utilizada a Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA). De acordo com Schirmer e Bersch (2007),

A Comunicação Aumentativa e Alternativa – CAA é uma das áreas da TA que atende pessoas sem fala ou escrita funcional ou em defasagem entre sua necessidade comunicativa e sua habilidade em falar e/ou escrever. Busca, então, através da *valorização* de todas as formas expressivas do sujeito e da construção de recursos próprios desta metodologia, construir e ampliar sua via de expressão e compreensão. Recursos como as pranchas de comunicação, construídas com simbologia gráfica (desenhos representativos de ideias), letras ou palavras escritas, são utilizados pelo usuário da CAA para expressar seus questionamentos, desejos, sentimentos e entendimentos. A alta tecnologia nos permite também a utilização de vocalizadores (pranchas com produção de voz) ou do computador, com softwares específicos, garantindo grande eficiência na função comunicativa. (SHIRMER; BERSCH, 2007, p. 58, grifos no original).

O uso de recursos pedagógicos, como a TA e a CAA, propiciam ao aluno com DF Neuromotora condições para os processos de ensino e aprendizagem.

O papel das escolas da *Rede* é contribuir para que o aluno se aproprie do conteúdo escolar, desenvolva autonomia (intelectual, sócio-afetiva e física), colaborando para que se torne um adulto independente; um sujeito emancipado e historicamente situado.

Nesse sentido, o atendimento pedagógico proporcionado aos alunos sob tal condição, no contexto das classes comuns do ensino regular de modo geral, demanda do sistema educacional, recursos físico-materiais necessários, a formação continuada de recursos humanos e uma constante avaliação/análise das possibilidades de ensino e aprendizagem, tendo em vista os diferentes graus de complexidade de um trabalho pedagógico de qualidade. Deve-se pensar em ações e formas de organização escolar que possibilitem às unidades escolares

atenderem todos os alunos conjuntamente, segundo os preceitos da educação inclusiva. Toledo e Martins (2009), destacam que,

A sala de aula, dependendo de como o professor a conduz, poderá ser um ambiente rico; o “problema” torna-se estímulo para o desenvolvimento, através da compensação social, criando-se condições para o “deficiente” apropriar-se da cultura. Nesse caso, devemos considerar as interações com o meio, com os recursos ou instrumentos externos que o sujeito utilizará para a compensação da deficiência. O professor deverá estar atento para não se prender às aparentes limitações do aluno, e compreender que as limitações podem estar na sua compreensão sobre a deficiência. Portanto, o professor deve conhecer seu aluno de forma integral, conhecendo as questões orgânicas, a história de vida do aluno, o contexto social em que está inserido, e dessa forma, verificar se está sendo possibilitado o processo de compensação. (TOLEDO; MARTINS, 2009, p. 10).

A compensação é um conceito fundamental teorizado por Vygotski (1997), que diz respeito ao emprego das funções ou vias que estão íntegras para realização das atividades. Esse emprego das vias alternativas colaterais permite o desenvolvimento cultural das pessoas com deficiência ou necessidades educacionais especiais. Diante do reconhecimento de que é a partir do *bom ensino* que a aprendizagem se realiza e movimenta o desenvolvimento, professores e equipe pedagógica da instituição de ensino devem analisar constantemente o trabalho escolar realizado, estar atentos ao planejamento e à implementação de atividades curriculares para que a apropriação dos conhecimentos científicos, artísticos, filosóficos ocorra. Caso isso não esteja acontecendo, é necessário avaliar se os recursos eleitos e o modo de se empregá-los são adequados, bem como se o trabalho *compensatório* foi planejado e se está sendo realizado a contento.

Nesse sentido, Barroco e Leonardo (2016) defendem “[...] que o comprometimento do desenvolvimento não se dá pela deficiência em si, mas pela ausência de mediações que permitam compensar a função ou o órgão afetado” (BARROCO; LEONARDO, 2016, p. 327).

Para Silva, Cerezuela e Lima (2016),

Nesse ambiente escolar, estimulador e desafiador, rico em possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento humano, os aspectos metodológicos aliados às tecnologias atuais possibilitam ao professor meios para que o aluno com deficiência física tenha acesso ao currículo, proporcionando a melhoria de sua independência para a realização de tarefas escolares e a construção da autonomia nos diversos ambientes da escola. (SILVA; CEREZUELA; LIMA, 2016, p. 172).

Na mesma linha de pensamento, Padilha (2004) considera que “[...] À escola cabe, porém, de dispor de recursos e procedimentos não uniformes para que os alunos tenham possibilidade de caminhar além de seus limites” (PADILHA, 2004, p. 77), ou, ainda, para além dos limites que as relações sociais podem impor ante a condição da deficiência.

Diante de todo o exposto e com base em Barroco e Leonardo (2016), pode-se dizer que o desenvolvimento da pessoa com deficiência segue as linhas gerais do desenvolvimento de uma pessoa sem deficiência. Essa ideia aplicada à educação especial reflete-se em um trabalho pedagógico direcionado às pessoas com deficiência que se pautem em adaptações de

atividades e recursos pedagógicos de tal modo que os alunos se apropriem do conhecimento científico. Nessa direção, Marsiglia e Saccomani (2016) expõem que:

O trabalho educativo não somente interfere no desenvolvimento, mas é determinante na medida em que lhe confere caminhos e direções. O desenvolvimento, portanto, não é decorrente de qualquer tipo de ensino, mas depende dos conteúdos e das formas como o ensino é organizado. Para que haja aprendizagem e desenvolvimento, há que existir ações educativas intencionalmente orientadas a essa finalidade. (MARSIGLIA; SACCOMANI, 2016, p. 346-347).

A escola deve, pois, equipar os alunos com instrumentos psicológicos para estar no mundo, compreendê-lo e poder intervir intencionalmente sobre ele. Deve levá-lo de uma relação sensorial direta com o mundo para uma relação cada vez mais mediatizada pelo pensamento e pela abstração graças ao duplo processo de apropriação e de objetivação.

## REFERÊNCIAS

ALVES, D. de O. **Sala de Recursos Multifuncionais**: espaços para atendimento educacional especializado. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

BARROCO, S. M. S.; LEONARDO, N. S. T. A periodização histórico-cultural do desenvolvimento na educação especial: o problema da idade. In: MARTINS, L. M. ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Orgs.) **Periodização histórico cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores Associados, 2016, p.321-341.

BERSCH, R. Tecnologia Assistiva – TA. In: SCHIMER, C. R.; BROWNING, N.; BERSCH, R.; MACHADO, R. **Atendimento Educacional Especializado**: Deficiência Física. Brasília: SEESP/SEED/MEC: 2007, p. 31-37.

BRASIL. **Decreto nº 42.121 de 21 de agosto de 1957**. Promulga as Convenções concluídas em Genebra, a 12 de agosto de 1949, destinadas a proteger as vítimas da guerra. Brasília: Senado Federal, 1957. Disponível em: [http://www.mpsp.mp.br/page/portal/cao\\_civel/normativa\\_internacional/Sistema\\_ONU/DH.p df](http://www.mpsp.mp.br/page/portal/cao_civel/normativa_internacional/Sistema_ONU/DH.p df). Acesso em: 10 out. 2019.

BRASIL. **Constituição Da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 31 out. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Senado Federal, 1996. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109224/lei-de-diretrizes-e-bases-lei-9394-96>. Acesso em: 01 nov. 2019.



---

BRASIL. **Decreto nº 5.296 de 02 de agosto 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. Brasília: Senado Federal, 2004. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm). Acesso em: 01 nov. 2019.

---

BRASIL. **Decreto Legislativo nº 186/2008.** Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Brasília: Senado Federal, 2008. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/CONGRESSO/DLG/DLG-186-2008.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/CONGRESSO/DLG/DLG-186-2008.htm). Acesso em: 10 set. 2019.

---

BRASIL. **Decreto nº 6.949 de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília: Senado Federal, 2009. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm). Acesso em: 28 nov. 2019.

---

BRASIL. **Decreto nº 7.612 de 17 de novembro de 2011.** Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. Brasília: Senado Federal, 2011. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm). Acesso em: 10 set. 2019.

---

BRASIL. Ministério da Saúde. Sistema de Informação da Atenção Básica (SIAB) do Ministério da Saúde. **Deficiência Física: Veja número de deficientes físicos por cidade do Brasil** - CASCAVEL, PR. Brasília: MS/SIAB, 2013. Disponível em: <http://www.deepask.com/goes?page=cascavel/PR-Confira-os-numeros-da-deficiencia-fisica-no-seu-municipio>. Acesso em: 10 out. 2019.

---

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional de Saúde 2013:** Ciclos de vida, Brasil e grandes regiões. Rio de Janeiro: IBGE, 2015. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv94522.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2019.

---

BRASIL. **Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Senado Federal, 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 10 set. 2019.

---

BRITO FILHO, J. C. M. et al. Ministério Público do Trabalho. Manual de Procedimentos Visando à Inclusão da Pessoa com Deficiência e do Beneficiário Reabilitado no Mercado de Trabalho. **Anais.** V Reunião Nacional da Coordenadoria Nacional de Promoção da Igualdade de Oportunidades e Eliminação da Discriminação no Trabalho – Coordigualdade, nos dias 24 e 25 de abril de 2006, 3º ed. Brasília-DF: 2007, p. 37. Disponível em: <http://www.acterj.org.br/downloads/arquivo/manual-pcd-versaofinal.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2020.

---

CARDOSO, V. D. A reabilitação de pessoas com deficiência através do desporto adaptado. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 33, n. 2, p. 529-539, abr./jun. 2011.

---

CASCAVEL. **Projeto para Classes Especiais das Escolas Municipais de Cascavel.** Cascavel: Câmara Municipal, 1978.

---

CASCADEL. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel**: volume II: Ensino Fundamental–anos iniciais. Cascavel, PR: Ed. Progressiva, 2008b.

---

CASCADEL. **Deliberação nº 01 de 22 de maio de 2018a**. Normas Complementares para a Modalidade da Educação Especial e da Organização do Atendimento Educacional Especializado - AEE, para alunos matriculados na Educação Infantil, no Ensino Fundamental - Anos Iniciais e na Educação de Jovens e Adultos - Fase I, do Sistema Municipal de Ensino de Cascavel - SME/Cascavel. Cascavel: Câmara Municipal, 2018. Disponível em: <https://cascavel.atende.net/atende.php?rot=1&aca=119&ajax=t&processo=viewFile&ajaxPrevent=1551012327106&file=9E2688668D4064B4EAE4410C0F493EA74D-61CF5B&sistema=WPO&classe=UploadMidia>. Acesso em: 04 nov. 2019.

---

CASCADEL. **Decreto nº 14.981 de 23 de agosto de 2019**. Institui o Projeto Aprender Digital nas Escolas da Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel. Cascavel: Câmara Municipal, 2019. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/pr/c/cascavel/decreto/2019/1499/14981/decreto-n-14981-2019-institui-o-projeto-aprender-digital-nas-escolas-da-rede-publica-municipal-de-ensino-de-cascavel-conforme-especifica>. Acesso em: 10 out. 2019.

---

COMITÊ DE AJUDAS TÉCNICAS – CAT CORDE / SEDH / PR, 7., 2007, Brasília. **Ata VII Reunião do Comitê de Ajudas Técnicas**. Brasília: Comitê de Ajudas Técnicas, 2007. Disponível em: [https://www.assistiva.com.br/Ata\\_VII\\_Reuni%C3%A3o\\_do\\_Comite\\_de\\_Ajudas\\_T%C3%A9cnicas.pdf](https://www.assistiva.com.br/Ata_VII_Reuni%C3%A3o_do_Comite_de_Ajudas_T%C3%A9cnicas.pdf). Acesso em: 08 dez. 2020.

---

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

---

FACCI, M. G. D.; TULESKI, S. C. **Da apropriação da cultura ao processo de humanização**: o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. 2006. Disponível em: <http://ccp.uenp.edu.br/dirposgrad/gepem/texts/gepem070-007.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2019.

---

FAVERIN, V. **Em seis anos, Brasil registrou 4,7 milhões de acidentes de trabalho**. Revista Cipa, 2019. Disponível em: <http://revistacipa.com.br/em-seis-anos-brasil-registrou-47-milhoes-de-acidentes-de-trabalho/>. Acesso em: 10 out. 2019.

---

GODÓI, A. M. de. **Saberes e Práticas da Inclusão**: dificuldades de comunicação e sinalização: deficiência física. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

---

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2 ed. São Paulo: Centauro, 2004.

---

LURIA, A. R. **L'enfante retard mental**. Trad. Anne Kugener-Deryckx et Jaccques Kugener. Tolouse: Private, 1974.

---

MARSIGLIA, A. C. G.; SACCOMANI, M. C. da S. Contribuições da periodização histórico-cultural do desenvolvimento para o trabalho pedagógico histórico-crítico. In: MARTINS, L. M. ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Orgs.) **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores Associados, 2016, p. 343-368.

---

MESQUITA, A. M.; FANTIN, F. C. B.; ASBHAR, F. F da S. **Currículo Comum para o Ensino Fundamental Municipal** [recurso eletrônico]. Bauru: Prefeitura Municipal de Bauru, 2016.

---

PADILHA, A. M. L. **Possibilidades de história ao contrário, ou, como desencaminhar o aluno da classe especial**. 3. ed. São Paulo: Plexus Editora, 2004.

---

PARANÁ. **Instrução n ° 02 de 14 de janeiro de 2004**. Superintendência da Educação. Curitiba: SUED, 2004. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/instrucao022004suedseed.pdf>. Acesso em: 10 out. 2019.

---

PARANÁ. Departamento de Trânsito. **Anuário Estatístico**. Paraná: Detran, 2017. Disponível em: [http://www.detran.pr.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/Anuario\\_Estatistico\\_2017.pdf](http://www.detran.pr.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/Anuario_Estatistico_2017.pdf). Acesso em: 10 out. 2019.

---

PPP. Projeto Político Pedagógico - PPP. **Escola Municipal Ita Sampaio**. Cascavel, 2017.

---

REDE SARA. **Acidentes de trânsito**. Brasília: Rede Sarah, s.d. Disponível em: <http://www.sarah.br/programas-educacionais/estudos-epidemiologicos/transito/>. Acesso em: 10 out. 2019.

---

SILVA, A. F. da; CASTRO, A. de L. B. de; BRANCO, M. C. M. C. **A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: deficiência física**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

---

SILVA, G. R.; JR. I. B.; VILLAR, J. D. F. Defesa química: histórico, classificação dos agentes de guerra e ação dos neurotóxicos. **Quím. Nova**, vol.35, n.10, São Paulo, 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-40422012001000033>. Acesso em: 10 set. 2019.

---

SILVA, M. A. M; CEREZUELA, Cristina; LIMA, S. M. T. Recursos metodológicos e tecnologia assistiva: O atendimento ao aluno com deficiência física. In: SHIMAZAKI, E. M.; PACHECO, E. R. (Orgs). **Deficiência e Inclusão Escolar**. 2.ed. revisada e ampliada. Maringá: Eduem, 2016.

---

SCHIRMER, C. R.; BERSCH, R. Comunicação Aumentativa e Alternativa – CAA. In: SCHIRMER, C. R. et al. **Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Física**. Brasília: SEESP/SEED/MEC, 2007, p. 57-84.

---

TOLEDO, E. H.; MARTINS, J. B. A atuação do professor diante do processo de inclusão e as contribuições de Vygotsky. **Revista Educere**. 2009, p. 4126-4138. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/3298\\_1675.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/3298_1675.pdf). Acesso em: 01 nov. 2019.

---

YOGOTSKI, L. S. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes Editora Ltda. 4 ed. 1991.

---

YOGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas V: fundamentos de defectología**. Madrid: Visor Dis., S. A., 1997.

---



## TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Possivelmente, todos que estão lendo o presente texto já ouviram falar de autismo e de como têm aumentado os índices de pessoas (crianças, jovens e adultos) diagnosticadas como autistas ou com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Por mais que se fale de autismo, ainda é um termo cercado de mistérios. Comumente, indaga-se: “Seria ele causado por determinados genes?”; “Seria um problema causado pela dieta alimentar cada vez mais rica em agrotóxicos, em produtos químicos (corantes, conservantes etc.)?”; “Seria um problema gerado pela falta de limites, de educação (não) dada pelos pais ou responsáveis?”; “Seria decorrente do funcionamento de uma família desestruturada?”; Seria um quadro decorrente da modernidade?”.

As respostas a essas questões não são excludentes entre si e têm sido alvo da atenção de pesquisadores, professores e demais profissionais da educação e da saúde. Escolas e famílias têm buscado desesperadamente por respostas, posto que precisam lidar, de modo cada vez mais recorrente, com pessoas que apresentam diagnósticos de autismo.

Considerando-se o exposto, neste capítulo, apresentam-se elementos teóricos, aspectos legais e estatísticos, reflexões sobre a vida societária, intervenções educacionais de modo geral e específicas para/em sala de aula de modo a se ter mais elementos nas formulações de respostas.

Para tanto, apoia-se no que diferentes autores publicaram a respeito, norteando-se pela Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) e pela Teoria Histórico-Cultural (THC), no tocante às concepções sobre os sujeitos que aprendem e que ensinam, os conteúdos que precisam ser contemplados, o modo de se fazê-lo considerando o “desenvolvimento atípico”. Essas escolhas se justificam porque o atual estágio de desenvolvimento societário requer que se atente ao modo como se educa, como se pode formar as pessoas com e sem autismo quando se reclama que a escolarização se realize contando com recursos tecnológicos que se tornam notadamente mais sofisticados e com um espectro crescente de aplicabilidade.

Vale destacar que na sociedade *high tech* (alta tecnologia), na qual a relação dos indivíduos entre si e com o mundo em geral se dá, cada vez mais, de modo remoto, não presencial e contando com o aparato da Tecnologia da Informação (TI), mediatizada por máquinas e apetrechos que permitem o acesso à longa distância, em tempo real, e por custos cada vez menores. Contudo, o fato de se “acessar” muitas pessoas e conteúdos com maior velocidade e frequência não significa que se estabelece uma comunicação de fato, uma interação. Isso é preocupante visto que a empatia com o outro ainda é essencial para a formação da humanidade em cada sujeito singular.

Entende-se que o gênero humano alcançou até o presente século um patamar elevado de desenvolvimento, referente ao desvendamento das leis que regem a natureza, do domínio e da intervenção deliberada sobre ela. Esse estágio de desvelamento do mundo e da vida que a ciência vem alcançando tem permitido que se produza um volume nunca visto de conhecimento em todas as áreas. Não obstante, o problema que se apresenta é que a apropriação de um volume razoável desse conhecimento não se efetiva para grande parcela da

população. O certo é que essa não apropriação não é obra do acaso ou do mero desinteresse; antes, considera-se que o conhecimento não é disponibilizado para um maior número de pessoas por carregar consigo determinado valor de troca, sendo que para as classes populares ele se torna menos acessível. Para as pessoas com deficiência e TEA, essa situação pode ser mais grave ainda.

Diante dela, pondera-se que uma concepção de Pedagogia e de Psicologia críticas aplicadas à modalidade da Educação Especial devem convergir para essa acessibilidade à apropriação das elaborações já realizadas pela humanidade. Assim, para se abordar sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE), considerando-se a condição do TEA, destacam-se, primeiramente, os seguintes fundamentos:

- Todos podem aprender, desde que o ensino seja devidamente organizado para atender às necessidades do alunado;
- O conteúdo curricular pode/deve apoiar-se no ensino de saberes sistematizados e reconhecidos como relevantes, devidamente organizados por níveis de ensino, para que haja compreensão do mundo e dos homens/de si mesmo;
- O trabalho escolar, diretivo em favor da apropriação do conhecimento (não da mera informação!), impacta notadamente no desenvolvimento do psiquismo, movimentando-o;
- A participação da rotina escolar precisa instrumentalizar os alunos para serem exitosos com a atividade pedagógica;
- A formação da personalidade se dá em meio à convivência entre pessoas com e sem deficiências e necessidades educacionais especiais (NEE), que compõem suas singularidades com base nos gêneros, etnias/raças, credos religiosos, classes sociais e tantas outras características que são próprias ao seu grupo familiar ou àquele que se assume como primário etc.;
- Não são as características biológicas, tão evidenciadas quando se trata do público-alvo da Educação Especial, que delimita a acessibilidade ao conhecimento, o nível e a extensão das apropriações, mas são as relações sociais estabelecidas.

Essas defesas são assumidas quando a THC já alcançou notório desenvolvimento no Brasil e no mundo. Ela já comprovou sobre a formação social da mente, do psiquismo a partir de mediações por instrumentos psicológicos (signos). Por meio deles, tendo o professor como um agente mediador, é que a escola atua de modo impactante na formação do *homem cultural*. Nessa direção, vale recuperar o que teorizou Leontiev (2004):

Podemos dizer que cada indivíduo [com e sem deficiência ou NEE] aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir, o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana. O indivíduo [com e sem deficiência ou NEE] é colocado diante de uma imensidade de riquezas acumuladas ao longo dos séculos por inumeráveis gerações de homens, os únicos seres, no nosso planeta, que são criadores. As gerações humanas morrem e sucedem-se, mas aquilo que criaram passa às gerações seguintes, que multiplicam e aperfeiçoam pelo trabalho e pela luta as riquezas que lhe foram transmitidas e “passam o testemunho” do desenvolvimento da humanidade. (LEONTIEV, 2004, p. 285).

Pode-se dizer que o trabalho educacional consiste nessa formação, nesse reequipamento cultural, ocorrendo por meio de diferentes instituições e instâncias da vida, sendo a escola uma delas. A sua função clássica é justamente ensinar conteúdos que levem à superação da carência apontada por Leontiev.

As pessoas se constituem na identidade social, na subjetividade e na capacidade, com base em dado equipamento biológico (adquirido nos sujeitos ao nascer), mas sob a condicionalidade dos espaços temporais, geográficos e socioculturais.

Por essas ponderações, considera-se que o atendimento educacional não deve tomar a condição de autismo, ou do TEA, como se ela se realizasse apartada do real, à revelia dessa condicionalidade apontada.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Em 2008, foi publicada a *Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, que apresentou a nomenclatura *Transtornos Globais do Desenvolvimento* (TGD) para substituir o termo **condutas típicas**, o qual foi definido a partir da década de 1990, sendo utilizado até o ano de 2007 para fazer referência aos alunos que se apresentavam diferenciados dos demais devido aos seus comportamentos *atípicos*. O termo visava evitar outros rótulos, anteriormente utilizados, que carregavam em seu significado uma carga de julgamento e de desqualificação da pessoa a quem eles eram atribuídos. Dentre eles, podemos citar: transtornos de condutas, distúrbios de comportamentos, comportamentos disruptivos, desajuste social, distúrbios emocionais etc. Esses termos designados a determinados sujeitos os tornam caracterizáveis como pessoas de menor valia, com defeitos, com inadequações humanas.

Em geral, pessoas com TGD não apresentam comprometimentos ou atraso intelectual, mas vivenciam muitas dificuldades de adaptação ao contexto familiar, escolar e comunitário (BRASIL, 2002). Ou ainda, pessoas com TGD são aquelas que:

[...] apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. (BRASIL, 2008, p. 9).

Na legislação, há referências à “[...] manifestações típicas de síndromes e quadros neurológicos, psicológicos ou psiquiátricos persistentes que ocasionam atrasos no desenvolvimento e prejuízos no relacionamento social em grau que requeira atendimento educacional especializado” (BRASIL, 1994, p. 12).

De acordo com Cascavel (2008b):

[..] entende-se por quadros neurológicos, psicológicos graves e/ou psiquiátricos persistentes as manifestações que permanecerem apesar das inúmeras tentativas sistematizadas e avaliadas de intervenção, seja de natureza clínica, educativa ou social.

Os quadros neurológicos têm sempre um componente orgânico ao qual se associam ou dele decorrem. Apesar de que na prática escolar haja uma grande aproximação entre aspectos emocionais e mentais, cumpre ressaltar que nem sempre vêm acompanhados de deficiência mental/intelectual, embora possa manifestar-se em alguns deles. Os quadros psicológicos graves geram inaptações de maior complexidade que não se resolvem por si mesmos, levando o aluno a reagir de forma desajustada. Os quadros psiquiátricos caracterizam-se por manifestações que afetam relações interpessoais, comprometimento na interação social e estranheza de comportamentos. Dentre estes, apresentamos alguns quadros de Transtornos Globais do Desenvolvimento como: Autismo Infantil; Autismo Atípico; Síndrome de Rett; Transtorno Desintegrativo da Infância; Transtorno com Hipercinesia associada a retardo mental e a movimentos estereotipados; Síndrome de Asperger; entre outros. (CASCAVEL, 2008b, p. 111-112).

No ano de 2009, foi publicada a Resolução nº 04/2009, que considera:

II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação. (BRASIL, 2009, p. 1).

Esse entendimento prevaleceu no *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders)* - DSM-IV - até o ano de 2013. Após isso, houve algumas mudanças no DSM-5 com relação ao TGD, sendo que os quadros outrora nele contemplados passaram a ser designados por TEA.

Inúmeras pesquisas têm sido realizadas a esse respeito, mas dada a impossibilidade de se reportar a elas, destaca-se o contido em algumas publicações que são reconhecidas como referenciais para essas investigações e para as áreas de Saúde e Educação.

Segundo o DSM-5 (2014), o TEA diz respeito a uma condição que se caracteriza por:

Déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, conforme manifestado pelo que segue, atualmente ou por história prévia [...].

Déficits na reciprocidade sócio emocional, variando, por exemplo, de abordagem social anormal e dificuldade para estabelecer uma conversa normal a compartilhamento reduzido de interesses, emoções ou afeto, a dificuldade para iniciar ou responder a interações sociais.

Déficits nos comportamentos comunicativos não verbais usados para interação social, variando, por exemplo, de comunicação verbal e não verbal pouco integrada a anormalidade no contato visual e linguagem corporal ou déficits na compreensão e uso gestos, a ausência total de expressões faciais e comunicação não verbal.

Déficits para desenvolver, manter e compreender relacionamentos, variando, por exemplo, de dificuldade em ajustar o comportamento para se adequar a contextos sociais diversos a dificuldade em compartilhar brincadeiras imaginativas ou em fazer amigos, a ausência de interesse por pares. (DSM-5, 2014, p. 50).

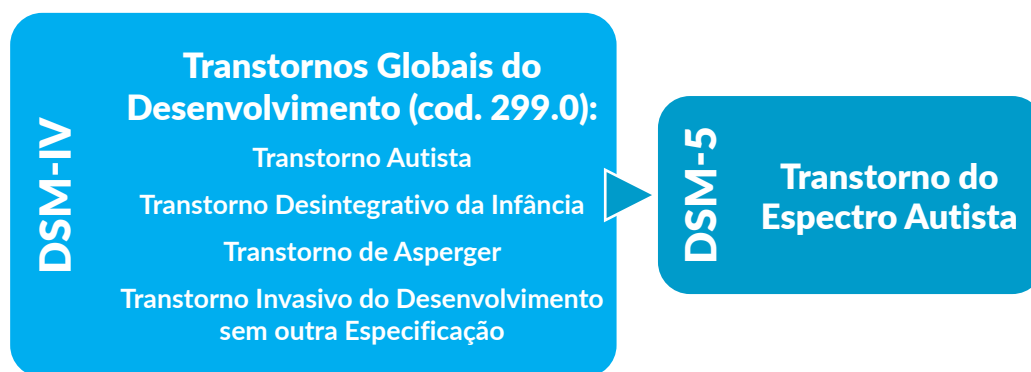


Dito de outro modo, algumas características do TEA são:

[...] prejuízo persistente na comunicação social recíproca e na interação social [...] e padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. [...] Esses sintomas estão presentes desde o início da infância e limitam ou prejudicam o funcionamento diário. [...] O estágio em que o prejuízo funcional fica evidente irá variar de acordo com características do indivíduo e seu ambiente. (DSM-5, 2014, p. 53).

A Figura 1, com as modificações do DSM, elaborada por Castro (2017), sintetiza as alterações ocorridas entre o DSM-IV (1994) e o DSM-5 (2014):

**Figura 1:** Alterações entre o DSM-IV e o DSM-5



**Fonte:** Castro (2017, p. 22), adaptado pelo Grupo de Trabalho (2019).

Segundo Castro (2017),

O novo critério para diagnóstico de TEA se transformou em presença de persistentes déficits em interação e comunicação social que, segundo o próprio DSM-V (APA, 2014), abrangem prejuízos na reciprocidade sócio emocional, como dificuldades: em abordar pessoas e estabelecer conversas, com pouco compartilhamento de interesses e afetos; em utilizar comunicações não-verbais (como contato visual, gestos, linguagem e expressões corporais e faciais); para compreender relacionamentos sociais, ajustar o próprio comportamento em relação ao contexto em que se encontra e compartilhar brincadeiras imaginativas. Isso explica em parte a elevação na incidência de diagnósticos de autismo. (CASTRO, 2017, p. 22).

Todavia, isso não significa que se defenda aqui uma concepção de que todas as pessoas que se enquadram nessa categoria nosológica tenham características psicológicas idênticas. Pelo contrário, as expressões de conduta que revelam o funcionamento psíquico de cada pessoa que tenha sido diagnosticada com TEA são infinitas, assim como são as das pessoas sem autismo, pois tal expressividade varia de pessoa para pessoa, segundo características orgânicas e vivenciais, relações sociais em que está inserida e oportunidades educacionais (CASTRO, 2017).

## Breve histórico e caracterização

O conceito de Autismo sofreu alterações ao longo dos anos, conforme os estudos realizados por diversos estudiosos. Para Orrú (2012), por exemplo, “O termo autismo tem origem grega que quer dizer ‘autós’ ou ‘de si mesmo’, foi empregado dentro da psiquiatria, para denominar comportamentos humanos que se centralizam em si mesmo, ou seja, voltados para o próprio indivíduo” (ORRÚ, 2012, p. 17).

Diante de estudos científicos publicados e da prática escolar, percebe-se um aumento elevado nos diagnósticos em autismo. Gaiato (2018), por sua vez, argumenta que “Em 1980 a prevalência era de 1 criança em cada 10.000. Hoje está em 1 a cada 59 crianças” (GAIATO, 2018, p. 42). Analisando esses dados, tem-se a elevação de 1 criança com diagnóstico de autismo em cada 10.000 crianças, para mais de 169 crianças com diagnóstico de autismo a cada 10.000 crianças. Esse número é assustador. O que levaria a esse aumento exorbitante? A produção social de autismo, as condições pelas quais as pessoas ficam expostas ou o refinamento em seu diagnóstico? Ou ainda, a ampliação da sua margem de abrangência? Indagações e reflexões dessa natureza têm sido contempladas em vários estudos (GATTO, 2010; CASTRO, 2017; STEPANHA, 2017; GAIATO, 2018).

Gaiato (2018) relata algumas possibilidades desse aumento exorbitante como:

Houve mudanças nos critérios diagnósticos ao longo dos anos. Nas edições anteriores do DSM o critério para transtorno mental autístico envolvia sintomas muito mais graves. Atualmente, o espectro está ampliado, e com isso, mais casos se enquadram nele. Houve também aumento na conscientização da sociedade-melhor conhecimento das diferentes fases do espectro. Antes chamávamos de deficiência intelectual e dávamos outros rótulos sem mencionar autismo. (GAIATO, 2018, p. 42-43).

No que diz respeito ao Município de Cascavel, destaca-se o que escreve Stepanha (2017):

Tivemos nos últimos anos um aumento considerável de alunos com TEA na Rede Pública Municipal de Cascavel de acordo com as estatísticas de matrículas disponíveis para consulta no site oficial da Secretaria de Educação, desde a Educação Infantil até o final dos anos iniciais do Ensino Fundamental I. *A literatura apresenta duas hipóteses sobre esse aumento. A primeira propõe que seja em decorrência de diagnósticos mais específicos e precoces e um maior conhecimento deste Transtorno por parte das equipes multidisciplinares que avaliam em conjunto esses sujeitos. A segunda, a qual ratificamos, é que o processo avaliativo pautado no DSM-V deixou um leque tão amplo de possibilidades que muitas crianças podem estar sendo equivocadamente diagnosticadas pelas equipes como autistas.* (STEPANHA, 2017, p. 29, grifos nossos)

Além do aumento na incidência, autistas podem ter comorbidades associadas à deficiência intelectual, à esquizofrenia e à epilepsia. Segundo Gaiato (2018), a deficiência intelectual é a comorbidade mais comum, atingindo cerca de 50% a 70% dos indivíduos com autismo e cerca de 10% apresentam epilepsia, que são crises de perda de consciência que podem vir acompanhada de convulsões.

É importante salientar que essas publicações remontam a 1940, quando foram estudados os primeiros registros sobre o Autismo pelo psiquiatra austríaco, Léo Kanner (1894-1981), que investigou crianças que apresentavam comportamentos estranhos e dificuldade em estabelecer relações, dando nome de “distúrbio de desenvolvimento”.

Como indica Kajihara (2014), em 1943, Kanner publicou um livro no qual apresentava um estudo sobre 11 crianças com características de distúrbio do desenvolvimento, intitulado: “Alterações autistas do contato afetivo”. Essas crianças tinham em comum “um isolamento extremo desde o início da vida e um desejo obsessivo pela preservação da mesmice, denominando-as autistas” e usou o termo “autismo infantil precoce” (KAJIHARA, 2014, p. 21), pois sintomas já apareciam na primeira infância. Kanner observou um crescimento cerebral anormal nos primeiros anos de vida e descreveu aumento do perímetro cefálico em quatro dos 11 casos de seu artigo (KAJIHARA, 2014). O estudioso também notou que essas crianças respondiam de maneira incomum ao ambiente, incluindo estereotípias, resistência à mudança ou insistência na monotonia, não uso de comunicação verbal, mas uma linguagem com ecolalia, enfatizando a falta de relacionamento social e dos comportamentos incomuns. Além dele tiveram outros pesquisadores do Autismo, tais como Asperger (1944), Wing (1979), Schwartzman (1995), Lampreia (2007), Giardinetto (2009).

A respeito da nomenclatura, nos últimos anos, o autismo vem sendo considerado como um transtorno ou síndrome do comportamento, tendo como principal característica o déficit na interação social da pessoa que a *manifesta*, que apresenta grandes dificuldades para se relacionar com o outro, déficit na linguagem e, também, em alguns casos, alterações de comportamento, como já se apontou com o DSM-5 (2014).

A ampla variação da expressão sintomática requer a obtenção de informações que ultrapassem, em muito, o diagnóstico categorial, tais como o nível de comunicação verbal e não verbal, o grau de habilidades intelectuais, a extensão do campo de interesses, o contexto familiar e educacional e a capacidade para uma vida autônoma (VOLKMAR; KLIN, 2005).

Segundo a *Classificação Internacional de Doenças* (CID-10), publicado pela Organização Mundial da Saúde (OMS, 2000), o autismo é entendido como um transtorno global do desenvolvimento caracterizado por:

- a) um desenvolvimento anormal ou alterado, manifestado antes da idade de três anos; e b) apresentando uma perturbação característica do funcionamento em cada um dos três domínios seguintes: interações sociais, comunicação, comportamento focalizado e repetitivo [...]. (OMS, 2000, p. 367-368).

Entende-se que o TEA não é um transtorno degenerativo, sendo assim, todos que estão sob essa condição podem aprender ao longo da vida, desde que tenham acesso ao conhecimento, com o emprego de recursos e estratégias adequadas e contando com o trabalho de pessoas preparadas para ensiná-las, como é o caso do professor.

A própria *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDBEN nº 9.394/1996) prevê o direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. Para as pessoas com autismo, isso é significativo. Entende-se que, desde a primeira infância, é fundamental que seja disponibilizado a estimulação essencial. Por meio dela, pode-se chegar ao fim da infância com várias conquistas talvez não muito esperadas diante desse quadro.

Quando o trabalho é bem realizado, desperta-se o desejo por interações sociais na instituição de ensino e em diferentes contextos do seu cotidiano. Para que isso ocorra efetivamente, diversos movimentos educacionais buscam repensar o espaço escolar para que se promovam diferentes formas de inclusão, dentro de uma perspectiva de educação inclusiva, abrangendo diferentes períodos do desenvolvimento. Pelo o que já se argumentou, isso é importante, pois todos se beneficiam quando as instituições de ensino promovem o reconhecimento às diferenças individuais: os profissionais da educação, as famílias e os próprios alunos passam a refletir sobre a prática educacional, a questioná-la, bem como a propor alternativas viáveis, chamando a atenção, inclusive, para revisão de posicionamentos e atitudes que revelam preconceitos e criam/reforçam estereótipos. Considera-se que a prática educacional, sob essa direção, abrangendo pelo menos nove anos de educação básica, tem a potência de reverberar o que não mais se justifica - como a falsa inclusão, que resulta em abandono intelectual - e impulsionar mudanças inclusive nas políticas públicas.

Ante o exposto verifica-se que a partir das novas legislações e do contido no DSM-5, modificou-se a compreensão sobre os critérios de diagnóstico do TEA; tomado como espectro, essa condição passa a englobar desde um quadro mais leve ou de alta funcionalidade, com inteligência acima da média até quadros que apresentam pessoas consideradas com baixa funcionalidade e com inteligência abaixo da média.

Com relação às causas do autismo, entre os estudiosos e pesquisadores, ainda há várias discussões e pesquisas que avançam em diversas áreas científicas. Porém verifica-se que há evidências para causas de natureza genética, nos âmbitos neurológico/orgânico, de natureza ambiental, prevalecendo para esta as múltiplas causalidades.

Nos estudos de Gaiato (2018) abordam-se possíveis causas do autismo como genéticas e ambientais. Para a autora os genes são as principais causas do TEA, em caso de gêmeos dizigóticos, situação em que um dos irmãos seja autista, a probabilidade do outro irmão ser é de 10% a 30%; já em casos de gêmeos monozigóticos, a chance é de 36% a 95% de ambos serem autistas. Algumas alterações genéticas não são herdadas dos pais, pois podem ocorrer ao longo do desenvolvimento do embrião. Gaiato (2018) afirma que “é importante ficar atento ao desenvolvimento de crianças que tenham histórico de autismo na família, pois a chance de outro filho (não gemelar) apresentar o transtorno são de 10% a 20 %” (GAIATO, 2018, p. 61).

A autora pontua que muitos genes sofreram mutações em nosso DNA e que estão relacionados ao desenvolvimento do autismo. Além disso, pesquisas identificaram proteínas envolvidas nas conexões neuronais e no desenvolvimento neural. Desse modo,

A relação é multifatorial. É a combinação genética de cada indivíduo que vai determinar o quadro clínico. Dependendo da mutação, ainda que no mesmo gene, leva as alterações mais sutis ou mais severas. Em alguns casos, vários genes estão envolvidos no desenvolvimento dos sintomas. (GAIATO, 2018, p. 61-62).

As causas do autismo podem estar também relacionadas a fatores ambientais. Alguns desses fatores podem ser:

[...] Idade maternas e paternas avançadas; infecções que a mãe passa durante a gravidez causando forte reação imunológica do organismo; microbioma da

mãe; diabetes gestacional; sangramento materno; gestação de múltiplos; exposição a toxinas; exposição a medicamentos (talidomida, misoprostol e ácido valproico); depressão materna e ou conseqüente uso de antidepressivos; outros tipos de sofrimento fetal. Nos períodos peri e neonatal, também são citados como possíveis fatores de risco para prematuridade, baixa pontuação de Apgar, apresentação fetal anômala, tamanho pequeno para a idade gestacional, malformação congênita, lesões associadas ao parto, peso muito baixo ao nascimento, anemia neonatal e complicações em geral. (GAIATO, 2018, p. 62-63).

Identificar como os vários fatores biológicos hereditários, ambientais e culturais levam a configurar os quadros de autismo ou de TEA, ainda se constitui em tarefa fundamental para os pesquisadores e cientistas.

Neste capítulo, não se tem o propósito de aprofundar sobre os diversos estudos e pesquisas a respeito das causas do autismo. No entanto, interessa aqui mencionar que as pessoas que o apresentam devem ser consideradas como capazes para o convívio social e de se desenvolverem. Este ponto é crucial para encaminhar os processos educacionais. Fundamenta-se na concepção de seus principais autores Vygotski e Luria, se o desenvolvimento é de algum modo complicado pela deficiência ou por condições que requerem outras formas adaptativas e de relação com o mundo, diferenciadas das empregadas pela grande maioria das pessoas, elas devem ser buscadas, formuladas e implementadas.

Para Vygotski (1997), é necessário que se criem vias colaterais (social e cultural) de desenvolvimento, considerando o aparato biológico com o qual as pessoas contam. Por meio delas poderão se apropriar do já existente e elaborar novas objetivações, mediatizados pelos signos e instrumentos psicológicos. Tornando viáveis as linguagens receptivas e expressivas para elas, abrem-se diversas possibilidades de desenvolvimento pela via da *compensação*.

Conforme Vygotsky e Luria (1996) “O comportamento cultural compensatório sobre-põe-se ao comportamento natural defeituoso” (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 221). É importante lembrar que os autores escreveram numa época em que se empregavam os termos “defeito” ou “defeituoso”. Hoje eles são inadequados, contudo, a ideia de não se ater aos limites ou às limitações daqueles que compõem o público-alvo da Educação Especial é de grande importância. Defende-se, com base nela, que os próprios sujeitos e a sociedade em geral devam buscar vias alternativas para que alcancem o que é próprio desta época. Ou seja, chama-se a atenção para o processo de humanização que está em jogo.

Costa (2015) menciona que todos devem estar envolvidos para que sejam alcançados os propósitos de criar vias colaterais de desenvolvimento, de modo a permitir a compensação do que não está íntegro. A atuação do professor como agente mediador é fundamental; ele atua na significação do mundo para os alunos com autismo, impactando notadamente no processo de formação de sentidos.

## POLÍTICAS ESPECÍFICAS E ESTATÍSTICAS

Como apontado, tanto em contexto nacional quanto internacional, o TEA vem sendo amplamente discutido. Essas discussões se dão em torno de tratamentos e da compreensão da pessoa com TEA, buscando os melhores métodos na área da saúde, na educação e metodologias de ensino para que os alunos superem suas limitações e sejam realmente incluídos.

Nessa perspectiva, em 2012 foi instituída a *Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista*, Lei nº 12.764/2012, que estabeleceu as diretrizes para que a pessoa com TEA tenha seus direitos garantidos. Conforme excerto,

§ 1º Para os efeitos desta Lei, é considerada pessoa com transtorno do espectro autista aquela portadora de síndrome clínica caracterizada na forma dos seguintes incisos I ou II:

I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;

II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos.

§ 2º A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais. (BRASIL, 2012, p. 1).

Essa conquista é histórica e transcende o âmbito do TEA, visto que as pessoas com deficiência buscaram ocupar um lugar social, participando amplamente das lutas, dos debates e das conquistas de direitos ao longo da história. Ao se olhar para os modelos de atendimento e a compreensão que se tinha a respeito de como aprendem e se desenvolvem as pessoas com deficiência, pode-se entender quanto elas, bem como seus familiares, educadores e demais simpatizantes da causa, se empenharam por políticas públicas que reconhecessem e garantissem efetivamente seus direitos, como se pode observar com a *Lei Brasileira da Inclusão da Pessoa com Deficiência* - Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015).

Quando se analisa a história da educação voltada à pessoa com deficiência, no Brasil constata-se que essa luta por direitos iniciou tardiamente, comparando-se aos movimentos internacionais. Isso se deu por diferentes motivos: o Brasil constituiu seus sistemas educacionais e a universalização da Educação Básica de forma extemporânea e de modo assimétrico - em parte por sua vasta extensão territorial, pela miscigenação de povos e culturas -, cada uma atribuindo dada valoração ao corpo e ao comportamento social de uma (um) ou outra (o) forma/modo. Também, confundia-se a deficiência com a doença mental e, por anos, se manteve a prática de institucionalização da pessoa com deficiência em asilos e hospitais psiquiátricos. Ao longo dos séculos, atravessando os períodos de Brasil Colônia (1500-1822), Império (1822-1889) e Primeira República (1889-1930), esse modelo de atendimento institucionalizado expressava, no fim das contas, o caráter assistencialista, pois eram pessoas

consideradas “incapazes”. No ocidente, um ponto importante a se evidenciar é que, embora não fossem pessoas tidas como normais, deveriam ser alvos da misericórdia, pois tinham almas que deveriam ser salvas, por isso, a importância em lhes ensinar a ler, sobretudo, a Bíblia.

Nesse contexto histórico, as políticas públicas visavam inicialmente a um atendimento voltado principalmente para a área da saúde, sendo que a educacional ficava em segundo plano. Esse cenário começou a se alterar a partir do momento em que houve um amadurecimento do olhar social para essas pessoas, a partir da luta por um espaço e por políticas públicas que assegurassem os direitos dos cidadãos. Tais políticas trouxeram para as pessoas com deficiência um novo olhar, seja nacionalmente ou internacionalmente. Corroborando com Stepanha (2017), é relevante destacar que, ao se pensar nos alunos com TEA, deve-se considerar que:

Embora as pesquisas científicas sobre o Autismo tenham avançado muito nos últimos anos ainda há um longo caminho a ser percorrido para que se possa compreendê-lo. Muitos pesquisadores buscam essa compreensão, bem como esclarecer suas causas, ainda não claramente identificadas. (STEPANHA, 2017, p. 29).

Nesse sentido, é relevante considerar que a alta identificação de casos de Autismo se dá em meio ao desenvolvimento das pesquisas científicas, mas também de acordo com o modo como se garante e se reproduz a vida (em ritmos cada vez mais acelerados, impondo ao corpo e ao psiquismo demandas quase insuportáveis). Isso, por um lado, leva as pessoas, contraditoriamente, a um universo de produtos e de processos que obriga a estar constantemente “ligado” a tudo o que ocorre e, por outro, encaminha para que cada um se feche, se volte para si mesmo, ou para o que é imediatamente ligado a si, transformando sujeitos cada vez mais individualistas e singulares. Conforme publicações de organismos oficiais nacional e internacional, nunca se teve tantos autistas no mundo e no Brasil quanto nos últimos anos. Os números não são exatos e nem coincidentes, mas pode-se ter uma noção com o auxílio do Quadro 1.

**Quadro 1:** Prevalência de TEA por localidade, ano e autor

Referência	Localidade	Prevalência (/10.000)
Kanner (1943)	EUA	4,5
Lotter (1966)	Inglaterra	7,3
CDC 2009	Reino Unido	157
Charmam Te Gotham K. 2013	Suécia	4,9
	França	4,9
	Islândia	120
	Finlândia	12,2
ASDEU 2015	Alemanha	5,13
Sevilla MDF, Bermúdez MOE e Sanchez JJC	Ilhas Canárias (Espanha)	61
CDC 2014	EUA	200

Huang JP, Cui SS, Han Y Irva HP e Qi LH. 2014	Ásia	264
Lagunju IA, Bella-Awusah TT, Omigbodum OO. 2015	Nigéria	214
Paula CS, Fombbone E, Gadia C, Tuchman R, Rosanoff M. 2011	Brasil	25

**Fonte:** Beck (2017, p. 16).

A Organização Pan-Americana de Saúde (OPAS, 2017) estima que o autismo afeta uma em cada 160 crianças no mundo. Conforme a Secretaria de Saúde do Paraná "A Organização Mundial da Saúde (OMS) estima que há 70 milhões de pessoas com autismo em todo o mundo, sendo 2 milhões somente no Brasil. Estima-se que uma em cada 88 crianças apresenta traços de autismo, com prevalência cinco vezes maior em meninos" (PARANÁ, s.d, n.p).

Com relação à Região Sul do Brasil, conta-se com a pesquisa de Beck (2017), que, em sua investigação, apontou o estado do Paraná como o de maior prevalência de TEA na região Sul. Conforme indicou o pesquisador, contabilizaram-se 1.254 casos do transtorno, com prevalência estimada em 4,32 casos a cada 10.000 nascimentos no Paraná, ficando o Rio Grande do Sul e Santa Catarina com as taxas de 3,31 e 3,94, respectivamente. Esses dados estão organizados na Tabela 1.

**Tabela 1:** Distribuição dos casos relatados de TEA segundo faixa etária nos estados da Região Sul do Brasil

Faixa etária em anos	RS	SC	PR
	N = 286	N=460	N=27
0 a 4	30	48	4
5 a 9	99	147	9
10 a 14	64	76	8
15 a 19	43	57	3
20 a 24	17	41	2
25 a 29	17	40	-
30 a 34	8	26	-
35 a 39	4	13	-
40 a 44	2	8	-
45 a 49	1	2	1
≥50	1	2	-

**Fonte:** Beck (2017, p. 32).

Ao fazer um resgate histórico da escolarização dos autistas no ensino regular do Município de Cascavel, verifica-se que há uma ausência de registros a respeito. O primeiro levantamento estatístico fundamentado em pesquisa científica realizado na Rede foi feito por Stepanha (2017) no ano de 2015, a partir de pesquisa de Mestrado vinculada ao Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). Na pesquisa realizada



na época, havia no município 43 alunos regularmente matriculados no Ensino Fundamental – Anos Iniciais.<sup>1</sup>

Em 2019, de acordo com Divisão de Documentação Escolar e Estatísticas estavam matriculados no Sistema Municipal de Ensino 109 alunos com TEA no Ensino Fundamental – Anos Iniciais e 25 alunos matriculados na Educação Infantil.

No ano de 2018, foi ofertada pela Unioeste, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação (SEMED), uma Formação Continuada específica sobre Transtorno do Espectro Autista e Altas Habilidades/Superdotação. Essa formação, organizada pelo Grupo de Pesquisa Aprendizagem e Ação Docente (GPAAD), foi coordenada pelas professoras doutoras Maria Lídia Sica Szymanski e Jane Peruzo Iácono, da Unioeste, juntamente com as professoras da Rede Kelley Adriana de Oliveira Stepanha e Veronice Suriano Alves, coordenadoras da formação continuada. Esse trabalho formativo surgiu do resultado das pesquisas de mestrado em educação das docentes vinculadas à Rede, que defenderam suas dissertações no ano de 2017. A banca avaliadora de uma delas sugeriu que, como retorno da pesquisa realizada, as docentes ofertassem aos professores da Rede uma formação, uma vez que resultados dos estudos desenvolvidos indicaram a necessidade de aprofundamento teórico acerca do tema.<sup>2</sup>

Marcou-se, na referida formação, que, ao se trabalhar com crianças autistas, entende-se que o processo de escolarização lhes permite progressos em sua aprendizagem, e todas podem alcançar a superação de suas dificuldades na esfera da socialização. Complementando o que se expôs inicialmente, na sociedade contemporânea, seja por conta da vida urbana que leva a uma proximidade em se compartilhar espaços físicos, seja pelas condições do mundo do trabalho, o comportamento dos indivíduos passa a ser mais regulado. Há certa diversidade aceita; todavia, crises, surtos, condutas tidas como estranhas ou esquisitas são alvo de considerações, de julgamento moral. Os indivíduos aprendem a se comportarem a partir de um convívio mais próximo, mas que pode não ser envolto com a empatia esperada.

Orso (2011) chamou a atenção para a importância do professor fazer um bom trabalho na escola, entretanto, enfatizou que a educação é um trabalho complexo que não se limita a uma relação entre professor e aluno, nem à escola. É uma relação entre professores e alunos, escola, funcionários, mediada pelas condições e relações sociais de cada momento e de cada sociedade. Nesse sentido, a realização de um bom trabalho educacional, planejado em acordo com a proposta curricular assumida, com as estratégias didático-metodológicas adequadas às NEE apresentadas pelos alunos com TEA, na sala de aula e na instituição de ensino em geral, exige e pressupõe a compreensão das inter-relações e das articulações entre as várias dimensões em que o mesmo (o trabalho) está envolto, implicado. Para tanto, requer atenção, não somente à periodização do desenvolvimento, à aquisição e emprego da linguagem, mas também ao modo como o aluno se relaciona com o mundo e com as pessoas – o que elege

**1** Devido ao recorte realizado na pesquisa, os alunos que estavam matriculados na Educação Infantil não foram contabilizados.

**2** Nesse sentido, a Profa. Dra. Maria Lidia Szymanski, orientadora das mestrandas e coordenadora do grupo de pesquisa, apresentou à SEMED o projeto de formação continuada que tinha como principal objetivo o aprofundamento teórico acerca do TEA e das Altas Habilidades/Superdotação e a troca de experiência entre os docentes da Rede com base nas discussões teóricas. O curso realizou-se de março a dezembro de 2018, com 10 encontros, totalizando 60 horas de estudos (40 horas presenciais e 20 horas de leituras complementares).

para essa relação, como pode estabelecer vínculos positivos com elas e com o conteúdo dos componentes curriculares. O trabalho educativo deve ser transversalizado pela concepção de equidade, pela valorização da percepção das diversas dimensões e variáveis que interferem nele direta e indiretamente.

## INTERVENÇÕES EDUCACIONAIS

### Papel da escolarização, do Professor e do Profissional

A inclusão de pessoas com deficiência no contexto educacional, demanda de organização da prática pedagógica, criando possibilidades de apropriação dos conteúdos científicos, contando com pessoas especializadas e instrumentalizadas para executá-las. No entanto, há barreiras que precisam ser evidenciadas e superadas. Isso se dá contando também com diversas estratégias de ensino, pois cada pessoa apresenta as especificidades da condição da deficiência ou da NEE, e traz consigo para a escolarização uma experiência vivida.

Vigotski (2007) afirma que a evolução da espécie assegura ao indivíduo apenas as características biológicas, elementares, que são a base para a formação da consciência e para edificação das funções psicológicas superiores (FPS), características exclusivas dos seres humanos.

A possibilidade do desenvolvimento, com base na THC, e as ações do professor em união com a atividade pedagógica organizada, planejada e sistematizada devem ter intencionalidade, com o objetivo da elevação do desenvolvimento do aluno.

Para Leontiev (1978),

[...] as propriedades biologicamente herdadas do homem não determinam as suas aptidões psíquicas. As faculdades do homem não estão virtualmente contidas no cérebro. O que o cérebro encerra virtualmente não são tais ou tais aptidões especificamente humanas, mas apenas a aptidão para a formação destas aptidões. (LEONTIEV, 1978, p. 257).

Desse modo, o homem utiliza-se dos objetos em seu cotidiano, dos instrumentos físicos e da linguagem, realizando práticas simples e evoluindo de forma que vai tornando mais complexos gradativamente, em virtude do desenvolvimento de funções psicológicas internas.

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) defende que a escola deve propiciar a mesma educação para todas as crianças. Dentro das salas de aula pode-se observar que os eixos norteadores do trabalho pedagógico são os mesmos, mas para o aluno com TEA devem, se necessário, realizar adaptações pedagógicas de acordo com sua especificidade, para que alcance o objeto de conhecimento.

As crianças com TEA, em sua grande maioria, apresentam limitações para comunicação. Essa encontra na linguagem verbal (oralizada, escrita, sinalizada) o seu fundamento; sendo que a palavra [significada] é a célula da consciência. O signo é o elemento que permite

desenvolvimento das FPS a partir do desenvolvimento da linguagem verbal que as demais funções, de maneira dialética, se desenvolvem. Nesse sentido, Miranda (2003) argumenta que

[...] é nos obstáculos com que a criança com deficiência se depara no seu processo de desenvolvimento que ela encontra estímulo para lutar pela sua superação. Isso só é possível com a ajuda de formações psicológicas que se formam no percurso de seu desenvolvimento e que não dependem apenas da deficiência em si, mas principalmente das condições sociais que a criança vive. (MIRANDA, 2003, p. 73 apud SILVA; BUIATTI; MIRANDA, 2017, p. 198).

A instituição de ensino é o ambiente social prevalente para que os alunos se apropriem das elaborações científicas, artísticas, filosóficas e éticas. Esta exerce um papel fundamental na vida dos alunos com TEA, pois se entende que ela é um espaço de conhecimento, em que se oportuniza o aprendizado e as relações humanas, contribuindo para o estabelecimento de laços de afetividade e socialização, além de lhe proporcionar o desenvolvimento [em si] da humanidade conquistada no plano humano-genérico.

Para Vigotski (1995), a educação escolar é importante, pois, por meio dela, a criança tem condições de avançar de um modo sensorial direto com o mundo e com outros sujeitos, no qual a base biológica e instintiva tem prevalência para um modo cultural de relação. Esse é mediatizado pelos signos, com a atuação fundamental do professor, o que lhe arvora com recursos para apreender e compreender o real, passando de um estágio em que prevalecem os conhecimentos espontâneos a outro, no qual se apropria e internaliza os científicos.

Alunos com TEA, se efetivamente inseridos no ambiente educacional e nele atendidos em suas demandas, experimentam um processo contínuo, dinâmico de suprimento de dadas necessidades sócio-afetivas, intelectuais, físicas e de geração de tantas outras, em um processo infindo de alcance do desenvolvimento real e de alargamento da zona de desenvolvimento proximal. Por um processo assim estabelecido, tem-se a possibilidade de não somente se manter nas relações espontâneas, mas também dominar e produzir conhecimentos científicos.

Segundo Ivic (2010), Vygotsky, em 1932, escreveu que,

[...] é por meio de outros, por intermédio do adulto que a criança se envolve em atividades da escola e fora dela. Absolutamente, tudo no comportamento da criança está fundido, enraizado no plano social. Assim, as relações da criança com a realidade são, desde o início, relações sociais. Neste sentido, poder-se-ia dizer que o bebê é um ser social no mais elevado grau. (IVIC, 2010, p. 16).

As relações sociais apontam para o aluno com autismo, quem ele é, e o quanto pode desenvolver-se ou não. Observam-se alguns obstáculos para que ingresse na escola, que nela permaneça e consiga ter terminalidade em seus estudos.

O aprendizado só ocorre com mediação, organização e planejamento do professor. Considerando a THC, segundo Asbahr (2016), a atividade de estudo não se constitui de modo natural:

[...] É preciso preparar a criança para a organização de sua atividade cognoscitiva, e esse é um dos papéis da escola nos seus anos iniciais, ou seja, formar uma postura de estudante. A formação da atividade de estudo é necessária para que a criança possa assimilar o conhecimento de maneira sistemática e voluntária. E, nesse processo, um dos elementos centrais é a formação de motivos para o estudo. (ASBAHR, 2016, p. 174).

A participação do professor é um instrumento de suma importância, pois é ele quem realiza a mediação a partir de encaminhamentos, recursos e instrumentos que possibilitam o desenvolvimento das potencialidades do aluno. Ao professor também é dada a tarefa de mediar os valores sociais e culturais.

Neste sentido, Martins (2016) argumenta que

[...] não é qualquer trabalho pedagógico que orienta o desenvolvimento das pessoas em direção de seu máximo desenvolvimento. E, igualmente, que um processo deveras formativo ocorre no transcurso de um longo processo, no qual a escolarização orienta a edificação das funções psíquicas superiores e elas, concomitantemente, sustentam de forma cada vez mais ampla e rica o próprio processo de escolarização. A prática pedagógica compreendida dessa maneira assenta-se na articulação interna entre condições objetivas de ensino e condições subjetivas de aprendizagem expressas nos distintos períodos da vida. (MARTINS, 2016, p. 26).

Portanto, pode-se dizer que

[...] a aprendizagem é um processo dinâmico e necessariamente mediado, cujo o fator propulsor assenta-se nas apropriações efetivadas pelo sujeito que aprende. Nessa condição, depende completamente da qualidade do universo simbólico disponibilizado e, igualmente, das formas pelas quais sua transmissão se realiza. [...]. (MARTINS, 2016, p. 29).

Vigotskii (2010) considera que:

[...] a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processo de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam nas crianças essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente.

[...] assim todo o processo de aprendizagem é uma fonte de desenvolvimento que ativa numerosos processos, que não poderiam desenvolver-se por si mesmos sem aprendizagem. (VIGOTSKII, 2010, p. 115).

Não se pode pensar em inclusão educacional sem que haja um ambiente inclusivo. Ainda assim, não se deve “entender este ambiente inclusivo somente em razão dos recursos pedagógicos, mas também pelas qualidades humanas” (CUNHA, 2012, p. 100). O professor deverá estar preparado para desenvolver recursos que auxiliem no processo de desenvolvimento do aluno, utilizando-se de adaptações com materiais diversificados em sala de aula. Nesse sentido faz-se necessário que o professor empregue o conhecimento adquirido em formações continuadas ofertadas pela SEMED para mediar o aprendizado do aluno de forma

que ele atinja a apropriação dos conhecimentos científicos acumulados pela humanidade e desenvolva a autonomia.

Para que o aprendizado de alunos com TEA tenha resultados efetivos, se faz necessário nas salas de aula o acolhimento adequado das manifestações do transtorno. Cunha (2012) reforça que “não podemos educar sem atentarmos para o aluno na sua individualidade, no seu papel social na conquista da sua autonomia” (CUNHA, 2012, p. 100).

Afirma Vigotskii (2010) que:

[...] A tarefa do docente consiste em desenvolver não uma única capacidade de pensar, mas muitas capacidades particulares de pensar em campos diferentes; não em reforçar a nossa capacidade geral de prestar atenção, mas em desenvolver diferentes faculdades de concentrar a atenção sobre diferentes matérias. (VIGOTSKII, 2010, p. 108).

O professor deve mediar o trabalho com o aluno, de forma que desenvolva a autonomia, consiga aprender e se inteirar do ambiente social com qualidade e representatividade, possibilitando a troca entre o sujeito e o ambiente.

Para que o aluno com TEA se aproprie dos conteúdos científicos é preciso identificar as habilidades, motivações e o centro de interesse do aluno, na perspectiva de viabilizar o acesso ao conhecimento. É imprescindível uma organização pedagógica sistematizada e planejada.

Segundo Camargo e Paes (2014), algumas intervenções podem ser realizadas durante o trabalho pedagógico:

- incentivar a participação em atividades coletivas, visando evitar que se isolem em seu próprio mundo, buscando uma maior socialização e valorizando sempre que houver essa integração;
- conhecer a linguagem utilizada pela criança em seu ambiente familiar, conseguida por meio de uma relação próxima e integrada com a família, estimulando a comunicação por meio da linguagem oral com o uso de termos claros e objetivos, evitando a utilização de figuras de linguagem e expressões idiomáticas, uma vez que implicam em valores e conceitos muito subjetivos e de difícil compreensão para o autista;
- respeitar a necessidade de rotina que os deixam em situação mais confortável, mas, ao mesmo tempo, oferecer atividades diversas, apresentando outras, auxiliando no rompimento da repetição e estereotipia;
- buscar o contato visual, olhando para os olhos deles e chamando-os a olhar para os olhos do outro, favorecendo a interação e o estabelecimento de vínculos;
- estimular o contato físico, mesmo sabendo que é uma dificuldade para o autista, devendo ser estimulado de maneira carinhosa e não invasiva;
- reprimir comportamentos auto e hétero agressivos quando ocorrerem, de maneira incisiva e firme, mas de maneira carinhosa e acolhedora;
- propiciar atividades que envolvam elementos do mundo ao seu redor (plantas, animais, chuva, sol etc.), objetivando facilitar a diferenciação entre o eu e o outro;
- incluir músicas associando-as a momentos específicos da rotina da escola como a hora do lanche, da pintura, da higiene;

[...]

- oferecer atividades de encaixar, empilhar, rosquear, montar, que auxiliem no aperfeiçoamento da habilidade psicomotora, comprometida nos sujeitos autistas. (CAMARGO; PAES, 2014, p. 165).

Silva e Almeida (2012) destacam que:

No contexto escolar, as estratégias de comunicação encontram-se entrelaçadas com objetivos de proporcionar a antecipação da rotina escolar, a ampliação progressiva da flexibilidade da criança mediante as mudanças na rotina ou no ambiente, além, obviamente, de ampliar a possibilidade de acesso desse aluno à linguagem receptiva e expressiva. Assim, podemos presumir que essas estratégias deverão estar estruturadas em prol de situações reais a serem experimentadas pela criança, no cotidiano escolar, provocando o desenvolvimento cognitivo a partir da destinação de sentido real ao seu uso. (SILVA; ALMEIDA, 2012, p. 72).

A prática pedagógica requer do professor uma organização do seu trabalho, pensando na necessidade de se planejar cada intervenção a ser realizada, deve estar atento às peculiaridades e singularidades do aluno com TEA, visando o desenvolvimento de suas potencialidades. Assim, o professor poderá utilizar-se de estratégias, como:

- Evitar falar alto em sala.
- Durante as aulas, utilizar uma linguagem clara e objetiva.
- Trabalhar questões sensoriais (visuais, auditivas, táteis).
- Propiciar atividades curtas.
- Adaptar as atividades, se necessário, partindo da especificidade de cada aluno, utilizando recursos manipuláveis, jogos diversos disponíveis na instituição de ensino e/ou construídos com o aluno durante as aulas de acordo com o conteúdo da turma.
- Explorar as habilidades do aluno, de acordo com sua área de interesse.
- Propor atividades que estimulem o pensamento lógico por meio de jogo ou outra atividade lúdica promovendo sua interação com os demais colegas em sala de aula.

Alunos com TEA podem apresentar dificuldades na comunicação, o que prejudica seu desempenho escolar. Há casos graves com ausência de linguagem verbal, sendo necessária a utilização de estratégias de comunicação alternativa.

Segundo Deliberato (2008), a comunicação alternativa e/ou ampliada é uma estratégia que pode ser desenvolvida com o aluno, quando o mesmo não consegue realizar trocas comunicativas com seus pares e precisam ampliar a capacidade de comunicação, visto que ainda não atingiram um discurso autônomo, organizado e independente.

Segundo Brandão e Costa (2014),

A educação de qualidade deve ser sistematizada pela escola. Aquilo que a criança já conhece, as suas experiências cotidianas, deve ser o ponto de par-

tida rumo ao novo, ao complexo, ao desconhecido. É preciso conhecer o nível real de desenvolvimento do aluno e, nesse processo, o professor tem uma grande responsabilidade sobre a escolha do conteúdo a ser ensinado e acerca da metodologia de ensino adequada a ser utilizada com esse aluno. O ponto de chegada do ensino é alcançar o desconhecido pela ação, ou seja, alcançar os objetivos anteriormente traçados pelo professor. (BRANDÃO; COSTA, 2014, p. 192).

A mediação pedagógica realizada pelo professor deve ser caracterizada pela intencionalidade e sistematicidade, necessitando de um planejamento criterioso das ações, diferenciando-se das mediações cotidianas e imediatas, além de sempre serem intencionais. Para Rocha (2005),

As mediações pedagógicas têm uma orientação deliberada e explícita no sentido da aquisição de conhecimentos sistematizados pela criança e de transformação de seus processos psicológicos. A mediação do adulto, no contexto pedagógico, deve ser, tipicamente, consciente, deliberada. (ROCHA, 2005, p. 42).

Assim sendo, as estratégias de ensino devem ser desenvolvidas visando romper com as dificuldades e superar o estágio em que o aluno se encontra, haja vista que as atividades devem despertar o seu interesse, fazendo com que ele seja estimulado com o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

ASBAHR, F. da S. F. Idade escolar e atividade de estudo: educação, ensino e apropriação dos sistemas conceituais. In: MARTINS, L.M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores Associados, 2016, p. 171-192.

BECK, R. G. **Estimativa do número de casos de transtorno do espectro autista no sul do Brasil**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Saúde). Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde, Universidade Do Sul de Santa Catarina, Tubarão – SC, 2017.

BRANDÃO, S. H. A.; COSTA, D. A. C. da. O Atendimento Educacional aos alunos com Transtorno do Espectro Autista nas escolas de educação básica na modalidade de educação especial. In: MORI, N. N. R.; CEREZUELA, C. (Orgs.). **Transtornos globais do desenvolvimento e inclusão**: aspectos históricos, clínicos e educacionais. Maringá: Eduem, 2014 p. 185-196.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial**: livro 1. Brasília: MEC/SEESP, 1994. Disponível em: [https://midia.atp.usp.br/plc/plc0604/impessos/plc0604\\_aula04\\_AVA\\_Politica\\_1994.pdf](https://midia.atp.usp.br/plc/plc0604/impessos/plc0604_aula04_AVA_Politica_1994.pdf). Acesso em 12 out. 2019.

---

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Especial. **Reconhecendo os alunos que apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem, relacionadas às condutas típicas.** Brasília, MEC, 2002.

---

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

---

BRASIL. **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, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em: 20 dez. 2019.

---

BRASIL. **Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília: Senado Federal, 2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2012/Lei/L12764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12764.htm). Acesso em: 12 out. 2019.

---

BRASIL. **Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Senado Federal, 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 18 out. 2019.

---

CAMARGO, J. S.; PAES, D. F. O autismo infantil e a relação professor aluno. In: MORI, N. N. R; CEREZUELA, C. (Orgs.). **Transtornos Globais do Desenvolvimento e Inclusão: Aspectos Históricos, Clínicos e Educacionais** (organizadoras). Maringá: Eduem, 2014, p. 159-168.

---

CASCAVEL. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel:** volume II: Ensino Fundamental- anos iniciais. Cascavel, PR: Ed. Progressiva, 2008b.

---

CASTRO, F. S. de. **Desenvolvimento da Linguagem em pessoas com Autismo:** Contribuições a partir da perspectiva Histórico-Cultural. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual De Maringá, Maringá – PR, 2017.

---

COSTA, D. A. C. da. **O autismo e a Educação Especial:** o “mundo” de (im) possibilidades para a humanização. Maringá, 2015.169 f. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/dissertacoes\\_teses/dissertacao\\_deise\\_aparecida\\_curto\\_costa.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/dissertacoes_teses/dissertacao_deise_aparecida_curto_costa.pdf). Acesso em: 16 dez. 2019.

---

CUNHA, E. **Autismo e inclusão:** psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. 4 ed. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

---

DELIBERATO, D. Comunicação alternativa: informações básicas para o professor. In: OLIVEIRA, A. A. S. de; OMOTE, S.; GIROTO, C. R. M. (Orgs.). **Inclusão Escolar:** as contribuições da Educação Especial. Marília: FUNDEPE, 2008 p. 234-250.

---

DSM 5. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais:** DSM-5/ [American Psychiatric Association. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.



---

GAIATO, M. **S.O.S. Autismo**: guia completo para entender o Transtorno do Espectro Autista. São Paulo, 2018.

---

GATTO, D. P. **Teoria de L. S. Vigotski e o atendimento educacional aos transtornos globais do desenvolvimento**: da identificação da conduta desviante à formação do homem cultural. Maringá: EDUEM, 2010.

---

IVIC, I. **Lev Semionovich Vygotsky**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

---

KAJIHARA, O. T. 1943-2013: Setenta anos de pesquisas sobre o autismo. In: MORI, N. N. R.; CEREZUELA, C. (Orgs.). **Transtornos globais do desenvolvimento e inclusão**: aspectos históricos, clínicos e educacionais – Maringá: Eduem, 2014, p. 21-35.

---

LEONTIEV, A. N. O biológico e o social no psiquismo do homem. In: LEONTIEV, A. N. **O Desenvolvimento do Psiquismo**. Lisboa: Livros Horizontes, 1978, p. 233-258.

---

LEONTIEV, A. N. **O Desenvolvimento do Psiquismo**. Tradutor Rubens Eduardo Frias.- 2. Ed. – São Paulo: Centauro, 2004.

---

MARTINS, L. M. Psicologia Histórico-Cultural, Pedagogia Histórico - Crítica e desenvolvimento humano. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores Associados, 2016, p. 13-34.

---

OMS. **Classificação Estatística Internacional de doenças e problemas relacionados à saúde**. Organização Mundial da Saúde. 10ª Rev - CID-10. 8ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2000.

---

OPAS. Organização Pan Americana de Saúde. **Folha informativa**: Transtorno do espectro autista. Brasília-DF, PAHO, 2017. Disponível em <https://www.paho.org/bra/index.php?Itemid=1098>. Acesso em: 17 out. 2019.

---

ORSO, P. J. Por uma educação para além do capital e por uma educação para além da escola. In: ORSO, P. J.; GONÇALVES, S. R.; MATTO, V. M. (Orgs.). **Educação, Estado e contradições sociais**. São Paulo: Outras Expressões, 2011, p. 225-246.

---

ORRÚ, S. E. **Autismo, linguagem e educação**: interação social no cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

---

PARANÁ. Secretária de Saúde. **Autismo**. Disponível em: <http://www.saude.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=3345>. Acesso em 17 out. 2019.

---

ROCHA, M. S. P. L. da. **Não brinco mais**: a (des) construção do brincar no cotidiano escolar. Ijuí: Ed. Ijuí, 2005. (Coleção Fronteiras da Educação).

---

---

STEPANHA, K. A. O. **A apropriação docente do conceito de Autismo e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores:** uma análise na perspectiva da psicologia histórico-cultural. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2017.

---

SILVA, F. da S.; ALMEIDA, A. L. de. Atendimento educacional especializado para aluno com autismo: Desafios e possibilidades. **Intl. J. of Knowl. Eng.**, Florianópolis, v. 1, n. 1, 2012, p. 62 – 88.

---

SILVA, S. M. C.; BUIATTI, V. P.; MIRANDA, A. A. B. Psicologia Escolar e o Atendimento Educacional Especializado (AEE): Possibilidades de Parceria. In: BARROCO, S. S.; LEONARDO N. S. T.; ROSSATO, S. P. M. **Educação especial e Teoria Histórico-Cultural:** Contribuições para o desenvolvimento humano (organizadoras). 1. ed. Curitiba: Appris, 2017, p. 189-208.

---

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área de Necessidades Educativas Especiais, 1994.** Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em 12 out. 2019.

---

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas:** história del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Tomo III. Madrid: Visor; Aprendizaje, 1995.

---

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a História do Comportamento:** o macaco, o primitivo e a criança. Porto Alegre: Artes Médicas. 1996.

---

VYGOTSKI, L. S. **A Formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

---

VYGOTSKII, L. S. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. In: VYGOTSKII, L. S., LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem.** Tradução de: Maria de Pena Villalobos. – 11.ed. São Paulo: Ícone, 2010, p. 103-117.

## ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Explicar a inteligência, as Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) e/ou a genialidade tem sido desafiador à Psicologia, bem como a outras áreas das ciências humanas e da saúde. Definir se as AH/SD e a genialidade decorrem de fatores/condições herdadas, ambientais ou de ordem multicausais tem ocupado muito a dedicação de profissionais da educação e de pesquisadores. Não obstante, é certo que essa temática tem intrínseca relação com os rumos que assumem o desenvolvimento dos indivíduos e da sociedade em geral.

A sociedade impõe que se identifiquem aqueles que se encontram sob “condição tão dádiosa” e os meios necessários para que se desenvolvam, gerem produtos para o bem comum, e também, para que se possível, mais e mais pessoas alcancem tal condição - caso ela possa ser provocada pelas intervenções socioculturais.

Para ambos os casos, de identificação e de promoção das AH/SD, e exemplificando quanto estão presentes na cotidianidade da vida contemporânea, inicia-se a abordagem por um caminho pouco comum: pelo cinema.

A cada ano, a indústria do entretenimento lança um leque de filmes que podem ou não cair no gosto da população. Esse “cair no gosto”, porém é algo discutível, visto que para cada produção cinematográfica é realizada uma grande operação de lançamento, de modo que as bilheterias alcancem elevados índices e, se possível, batam recordes de arrecadação <sup>1</sup>. Fazer filmes é, pois, um grande negócio, haja vista que gera empregos, conta com um aparato de formação educacional dos profissionais e entrega produtos que despertam desejos de serem consumidos. Todavia, o que seria necessário para se ter sucesso de bilheteria?

Entre tantos outros fatores, salienta-se que nessa área, assim como em qualquer outra, há profissionais que conseguem convergir em si e em seus trabalhos talento, criatividade, senso de oportunidade e características físicas que são valorizadas para dadas atividades.

Atendo-se à área do cinema, um dos filmes que podem ser destacados, por exemplificar a temática do presente capítulo, denomina-se *Artificial Intelligence* (Inteligência Artificial), lançado em 2001. Trata-se de um filme de ficção científica de Steven Spielberg (1946), que aborda a possibilidade da criação de máquinas com sentimentos. A ideia já havia sido pensada por outros autores e cineastas, mas foi Spielberg um dos cineastas que a materializou. Não é surpresa que ele o fizesse, visto que esteve à frente de tantos projetos originais e que marcaram essa indústria, tais como: *Tubarão* (1975), *Contatos Imediatos do Terceiro Grau* (1977), *E.T.* (1982), *Indiana Jones e o Templo da Perdição* (1984), *A Cor Púrpura* (1986), *Indiana Jones e a Última Cruzada* (1989), *Jurassic Park* (1993), *A Lista de Schindler* (1993), *O Resgate do Soldado Ryan* (1998), *The Post - A Guerra Secreta* (2017), *Jogador nº 1* (2018), entre outros.

O filme *Artificial Intelligence* não é nem a melhor e nem a pior de suas elaborações. Ele é genuíno, pois enfoca até onde a mente humana pode chegar, e mostra como o que ela

<sup>1</sup> Conforme Vicentini (2019), o filme com maior arrecadação de bilheteria até 2019 é Vingadores: Ultimato, que chegou a US\$2,790.2 bilhões nas bilheterias mundiais, superando os US\$ 2,789.7 bilhões de Avatar. Seriam esses recordes fenômenos de mentes brilhantes?

cria (a criação) e volta-se ao homem que a criou (ao criador), podendo exercer um controle sobre ele. Será que as criações ou as criaturas podem dominar os criadores? Esse é um grande questionamento da humanidade ao longo do seu desenvolvimento. Isto é, aquilo que se cria passa a dominar a vida do homem - que não mais concebe a sua existência sem a sua criação. Por exemplo: o homem criou o aparelho de ar-condicionado, trazendo-lhe mais conforto e serenidade. Contudo, verificou-se que essa invenção (que vem sendo aprimorada cada vez mais, ao se buscar menos ruído, mais potência, melhor design) também causa danos ambientais. Assim como os refrigeradores, eles liberam gases hidrofluorcarbonos (HFC), que prendem gases de efeito estufa na atmosfera, tidos como responsáveis pelo aquecimento global. Nesse aspecto, tais gases chegam a ser milhares de vezes mais potentes que o próprio dióxido de carbono (CO<sub>2</sub>).

Como se pode notar por esse exemplo, nem por se ter o conhecimento ou a constatação de que algo é nocivo ou causa grandes sequelas, o homem abre mão do seu fabrico e uso, visto que passa a contar com ele engendrado na própria vida. Como seriam os imensos edifícios sem janelas, com imensos painéis de vidros, sem condicionamento de ar? Se os constrói, otimizando terrenos/espacos, é justamente porque se pode contar com tal sistema.

O mesmo raciocínio pode ser aplicado ao celular e aos demais produtos, frutos da engenhosidade humana. Nesses produtos estão cristalizados ou objetivados os saberes já conquistados, resultantes do pensamento e dos processos criativos, não de uma única pessoa, mas do gênero humano.

Com esse preâmbulo, indaga-se: Seria Steven Spielberg, que tem atuado como diretor e produtor, um superdotado? Seria ele uma pessoa talentosa? Seria ele uma pessoa criativa?

Em uma atividade que poderia ser classificada como de entretenimento ou de lazer, para a grande maioria, conta-se com a expressão da inteligência ou da AH/SD de alguém ou de um grupo de pessoas.

Por essa linha de pensamento, também se poderia indagar: A inteligência seria uma função psicológica inata ou desenvolvida culturalmente? Ela existiria de modo mais elevado em algumas pessoas, e necessariamente isso se manifestaria? A educação escolar atuaria de modo decisivo nessa existência e manifestação, e em seu desenvolvimento?

Essas indagações têm instigado as autoras do presente capítulo e de algum modo elas serão abordadas. Objetiva-se, com ele, expor aspectos conceituais e legais referentes às AH/SD e discutir implicações educacionais, contribuindo para o trabalho escolar.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Discutir o conceito AH/SD era tido como atividade destinada a uma seleta comunidade. No entanto, ao se compreender do que se trata, essa concepção que a vincula a uma ideia de elitismo (seja pelos poucos e afortunados alunos que compõem o seu público-alvo, seja pelos profissionais que atuam junto a ele e que deveriam ter um conjunto excepcional de

habilidades) tende a ser superada. Um ponto essencial para isso está no desafio de compreendê-la à luz do processo histórico do próprio desenvolvimento humano.

Entende-se que seja um desafio em razão da diversidade teórica para sua compreensão, como apresentada na literatura específica. Dizendo de outro modo, a conceituação sobre o que seriam as AH/SD varia de acordo com a perspectiva teórica adotada pelos estudiosos. Nesse sentido, sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural (THC), remonta-se ao arcabouço teórico para dimensionar o próprio conceito de inteligência, uma vez que ela se constitui no fator essencial desse quadro do desenvolvimento humano.

## Conceitos e concepções de Altas Habilidades/Superdotação

Conforme Gosso et al. (2006), os estudos indicam que a proteína sinaptossomal associada ao gene de 25 kDa (SNAP-25) exerce papel fundamental para os quadros que se aborda neste capítulo, desempenhando função integral na transmissão sináptica, sendo notória a sua presença no cérebro de mamíferos no neocórtex, hipocampo, núcleos talâmicos anteriores, substância negra e células granulares cerebelares. Os autores apontam para um possível envolvimento do SNAP-25 na aprendizagem e na memória, que, por sua vez, são elementos explicativos para a inteligência humana.<sup>2</sup>

Embora muito se tenha avançado nos estudos genéticos, e ainda há a se desvendar, para que se alcancem minimamente definições sobre o conceito de AH/SD, e para se compreender as ideias hegemônicas, é importante recuperar o que dicionários apresentam a respeito. Para tanto, organizou-se o Quadro 1:

**Quadro 1:** Conceitos<sup>3</sup>

INTELIGÊNCIA
<p><b>Dicionário Michaelis:</b></p> <p>“1 Faculdade de entender, pensar, raciocinar e interpretar; entendimento, intelecto, percepção, quengo.            2 PSICOL Habilidade de aproveitar a eficácia de uma situação e utilizá-la na prática de outra atividade.            3 FILOS Princípio espiritual e abstrato considerado a fonte de toda a intelectualidade.            4 PSICOL Capacidade de resolver situações novas com rapidez e êxito, adaptando-se a elas por meio do conhecimento adquirido.            5 Conjunto de funções mentais que facilitam o entendimento das coisas e dos fatos.            6 FIG Pessoa de grande esfera intelectual.            7 Compreensão recíproca” (MICHAELIS, 2019, n.p.).</p> <p>“ETIMOLOGIA:            latim: <i>intelligentiā</i>” (MICHAELIS, 2019, n.p.).</p>

<sup>2</sup> Esse conteúdo é apontado em: [www.nature.com/articles/4001868](http://www.nature.com/articles/4001868).

<sup>3</sup> No quadro são citados os verbetes de modo literal, como constam nos dicionários consultados.

**Dicionário Aurélio:**

“1. Faculdade de aprender, apreender ou compreender; percepção, apreensão, intelecto, intelectualidade.

2. Qualidade ou capacidade de compreender e adaptar-se facilmente; capacidade, penetração, agudeza, perspicácia.

3. Maneira de entender ou interpretar; interpretação: [...].

4. Acordo, harmonia, entendimento recíproco: [...].

6. Destreza mental; habilidade: Resolveu o problema com sua inteligência habitual.

7. Psicol. Capacidade de resolver problemáticas novas mediante reestruturação dos dados perceptivos.

8. Pessoa inteligente. [...]

ETIMOLOGIA: Do lat. *intelligentia*” (FERREIRA, 1986, p. 955).

**Dicionário Escolar da Academia Brasileira de Letras**

“1. Faculdade humana de conhecer a realidade e compreender o significado dos fatos; entendimento, percepção, intelecto.

2.(Psic) Capacidade de resolver problemas novos e adaptar-se a novas situações, para a realização de determinado fim; discernimento, sagacidade, perspicácia.

3.(Fig) Pessoa de grande inteligência, crânio, cérebro, sumidade [...]" (BECHARA, 2011, p. 731).

**GENIALIDADE/GENIAL/GÊNIO****Dicionário Michaelis:**

GENIALIDADE:

“Qualidade de genial.

ETIMOLOGIA: *der de genial+i+dade, como fr génialité*” (MICHAELIS, 2019, n.p.).

GENIAL:

“1 Que revela inteligência superior.

2 Dotado de apreciável talento [...].

3 Que desperta admiração [...].

4 COLOQ Que demonstra extrema criatividade [...]

ETIMOLOGIA: *at genialis*” (MICHAELIS, 2019, n.p.).

**Dicionário Aurélio:**

GENIALIDADE:

“Qualidade genial” (FERREIRA, 1986, p. 845).

GÊNIO:

“[...] 3. Fig. Altíssimo grau ou o mais alto, de capacidade mental criadora, em qualquer sentido [...]

5. Indivíduo de extraordinária potência intelectual [...]" (FERREIRA, 1986, p. 845).

**Dicionário Escolar da Academia Brasileira de Letras**

GENIALIDADE/GENIAL:

“1. Relativo a gênio, a índole, ao gosto, a inclinação (de alguém).

2. Dotado de gênio, de grande talento [...]" (BECHARA, 2011, p.631).

GÊNIO:

“1. Extraordinária capacidade intelectual ou criativa; genialidade [...]

2. Pessoa dotada dessa capacidade [...]

3. Disposição natural, aptidão, talento, vocação [...]" (BECHARA, 2011, p. 631).

## SUPERDOTAÇÃO/SUPERDOTADO

### Dicionário Michaelis:

#### SUPERDOTAÇÃO:

“Excelente desempenho e/ou elevada potencialidade, de forma isolada ou conjunta, da capacidade intelectual geral, de aptidão acadêmica específica, de pensamento criativo e produtivo, da capacidade de liderança, da capacidade psicomotora e do talento especial para as artes [...]”

ETIMOLOGIA: voc comp do latim super+dotação” (MICHAELIS, 2019, n. p.).

### Dicionário Aurélio:

#### SUPERDOTADO:

“Diz-se de, ou indivíduo dotado de inteligência invulgar” (FERREIRA, 1986, p.1629).

### Dicionário Escolar da Academia Brasileira de Letras

#### SUPERDOTADO:

“1. Diz-se de uma pessoa dotada de inteligência, talento ou habilidade acima do normal [...]” (BECHARA, 2011, p.1210).

**Fonte:** elaborado pelo Grupo de Trabalho (2019).

Com base no Quadro 1, é possível afirmar que a *superdotação* se refere àquele sujeito que se destaca dos demais, pela sua inteligência superior. Entende-se que o termo AH/SD abarca outras definições como: precocidade, prodígio, superdotação e genialidade.

Considerando que o conceito de AH/SD e de inteligência entrelaçam-se, convém destacar que não há um conceito fechado, em razão da amplitude dinâmica histórica vivida. Assim sendo, pode-se considerar que a *inteligência* diz respeito à capacidade ou à habilidade de entender, compreender, pensar, interpretar, o que implica funções mentais que auxiliam na compreensão e na resolução de situações diversas. Reitera-se que a *genialidade* remete ao indivíduo genial, aquele que apresenta extraordinária capacidade intelectual e criativa, revelando inteligência superior, dotado de talento que desperta admiração. Tais informações se aproximam do conceito que se apresentam na legislação vigente.

Pautado nos documentos do Ministério da Educação (MEC), o conceito de AH/SD é exposto como referente “aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade” (BRASIL, 2013, p. 282).

De acordo com Pocinho (2009), o conceito de AH/SD está em constante movimento, com avanços nas pesquisas, sujeito a variações além da área cognitiva de inteligência, incluindo criatividade, liderança, habilidades sociais relacionadas ao contexto histórico. Essa disparidade no conceito acarreta dificuldades na identificação, pois esse público faz parte de um grupo específico com individualidades consideráveis.

É oportuno enfatizar que esses conceitos expostos resultam de longo processo de estudos, motivado pelo interesse da humanidade a respeito da própria inteligência. Lembra-se que na Antiguidade Clássica (VIII d.C. - V d.C.) os pensadores da época buscavam respostas a respeito da própria sociedade e dos homens. Indagavam como seria constituído, por exemplo, o aspecto não material - o psiquismo humano. Em meio às indagações e buscas, a própria concepção de inteligência passou a ser alvo de atenção. Embora não empregassem essa

nomenclatura, se ocupavam em descobrir como os homens poderiam saber de si e do mundo; como poderiam conhecer.

De acordo com Alencar (2001), Platão (428 a.C.- 348 a.C.) considerava que os indivíduos que se evidenciassem pela elevada inteligência – aqueles chamados “criança de ouro” – seriam escolhidos nos primeiros anos da infância, para serem aprimoradas as suas habilidades em benefício do Estado. Há escritos, por volta de dois mil anos a.C., que relatavam sobre exames competitivos realizados por chineses, nos quais eram selecionadas crianças que se diferenciavam por sua inteligência superior e passavam a receber atendimento especial, sendo denominadas “divinas”.

Não se tem como propósito a recuperação longitudinal dos estudos a respeito da inteligência e da superdotação nos diferentes momentos históricos, mas o de traçar as linhas gerais para sua compreensão na atualidade. Nessa direção, abordam-se alguns autores e ideias que se mostram relevantes para o presente *Currículo*.

Segundo Virgolim (2019), no final do século XIX, Francis Galton (1822-1911) influenciado pela teoria da evolução, evidenciou em seu livro *O Gênio Hereditário* que a inteligência era transmitida hereditariamente - ideia que ganhou vigor e repercutiu até os dias atuais. Acreditando que a inteligência poderia ser mensurada, pela capacidade sensorial e habilidade motora, Galton criou testes mentais. No início do século XX, discordando de Galton, Alfred Binet (1857-1911) propôs teste de inteligência, pelo qual as funções mentais seriam medidas.

Ao longo do século XX, o desenvolvimento do intelecto passou a ser muito estudado não somente na França, com Binet e Simon (1872-1961), mas na Europa, Rússia, Estados Unidos, entre outros países.

Na década de 1930, Helena Wladimirna Antipoff (1892-1974), psicóloga e pedagoga de origem russa com formação universitária em Paris e Genebra, se fixou no Brasil, a convite do governo de Minas Gerais. Destacou-se, entre outros aspectos, como pesquisadora da deficiência, tendo fundado a primeira Sociedade Pestalozzi. Todavia, não se dedicou ao estudo da deficiência intelectual somente, mas ficou conhecida como precursora dos estudos das AH/SD, com seu trabalho em escolas rurais e periferia de Minas Gerais. Organizou programas educacionais para alunos que se destacavam por suas potencialidades superiores, aos quais se referia como “bem-dotados” (ALENCAR, 1993). Começa a se notar, com seus trabalhos, uma atenção à cultura e à concepção sociocultural.

Ao longo das décadas, as concepções variaram, mas parece ter prevalecido a ideia da hereditariedade como fator principal ou fundamental, atribuindo à escolarização e às mediações culturais papéis secundários. Concepções mais recentes, como as de Gardner e de Renzulli, passaram a estar presentes nos fundamentos dos documentos norteadores propostos pelo MEC.

Howard Gardner (1943-) considera que mensurar o Quociente de Inteligência (QI), o conhecimento cognitivo e lógico-matemático de uma pessoa não é suficiente para medir as suas reais competências e habilidades. Com o aprofundamento de seus estudos, o teórico defende que cada ser humano tem um número de faculdades mentais que se apresentam relativas, pois cada pessoa é diferente da outra, podendo aprender das mais variadas formas. Ele define a inteligência como “a capacidade de resolver problemas ou elaborar produtos que



sejam valorizados em um ou mais ambientes culturais ou comunitários” (GARDNER, 1995, p. 14).

Em sua *Teoria das Inteligências Múltiplas*, o autor determina a inteligência como um conjunto de nove ou mais habilidades ou capacidades: linguística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal cinestésica, interpessoal, intrapessoal, naturalista e existencial, sendo que o indivíduo pode ter alta capacidade em uma destas e baixa em outra. Sob sua influência, professores passaram a entender seus alunos de modo “fatiado”, sendo que em dadas fatias ou feixes poderia ser melhor que em outras. Isso, infelizmente, justificou até certo abandono nas fatias em que se apresenta deficitário.

Joseph Renzulli (1936-), por sua vez, afirma haver dois tipos de superdotação, às quais denominou de Superdotação Acadêmica e Superdotação Produtiva-Criativa. Também propõe a intersecção de três grupos ou anéis, denominado de *Modelo dos Três Anéis* ou *Modelo Triádico de Enriquecimento*, que considera como um comportamento relacionado a três grupos de traços: habilidade superior à média, criatividade e compromisso com a tarefa, fortemente afetados por fatores ambientais e de personalidade (VIRGOLIM, 2019).

Como se expôs, várias terminologias foram empregadas para se referir às pessoas com AH/SD sendo que a definição adotada oficialmente no Brasil também passou por reformulações desde 1970. Assim, compreende-se que se trata de:

[...] educandos que apresentam notável desempenho e elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual superior; aptidão acadêmica específica; pensamento criativo ou produtivo; capacidade de liderança; talento especial para artes e capacidade psicomotora. (FLEITH, 2007, p. 21).

Embora haja um esforço em conceituar, entende-se que a concepção adotada pelo MEC se limita em reunir um conjunto de características esperadas para identificar os superdotados e, posteriormente, organizar atividades para atendê-los.

Para Bifon (2007), tal perspectiva não leva em consideração os determinantes sociais como fundamentos da inteligência humana, além de não explicitar como ocorre o desenvolvimento da constituição humana. Desse modo, a concepção proposta pelo MEC difere da teoria soviética que apresenta em seus pressupostos como ocorre o desenvolvimento do psiquismo humano.

### **Altas Habilidades/Superdotação sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural**

Pensar os sujeitos com AH/SD na perspectiva da THC, considerando-os em suas múltiplas dimensões, ainda é um grande desafio que está atrelado à complexidade de compreensão acerca da constituição e de como ocorre o desenvolvimento do psiquismo humano. Desse modo, a teoria apresentada difere-se de outras perspectivas que apresentam tais sujeitos; porém, sem ênfase ao contexto social em que esses reproduzem suas vidas (ALVES, 2017).

Pela teoria de L. S. Vygotski (1894-1936) pode-se compreender que o homem, como ser social, só forma seu psiquismo de ser cognoscente, capaz de conhecer, atrelando-se ao meio. A inteligência se desenvolve socialmente, embora de modo algum se possam desconsiderar os componentes biológicos dos sujeitos. Aliás, “Ao apurar o estado das capacidades inatas de uma pessoa, determinamos apenas o seu ‘ponto de partida’ que, com o desenvolvimento cultural, pode produzir resultados dessemelhantes”, de acordo com Vygotsky e Luria (1996, p. 237). Para esses autores, “o talento cultural significa, essencialmente, a capacidade de controlar seus próprios recursos naturais; significa a criação e aplicação dos melhores dispositivos no uso desses recursos” (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 237).

Por esse entendimento, a criança superdotada destaca-se por utilizar as funções psicológicas superiores (FPS) de modo mais racional, intencional e, conseqüentemente, quanto mais avança no processo de aquisição de conhecimentos, mais desenvolve tais funções. De acordo com a THC, a potencialidade do indivíduo se constitui e se amplia conforme a acessibilidade às mediações (CASCAVEL, 2008b).

São as mediações que proporcionam o alcance e o avanço do desenvolvimento cultural dos sujeitos, respeitando o nível e as potencialidades, conforme afirmam Bein et al. (1997):

A divisão entre o alcançado pela criança (nível atual de desenvolvimento) e suas possibilidades potenciais (zona de desenvolvimento próximo) resulta excepcionalmente frutífera para compreender a interconexão entre o ensino e o desenvolvimento. Vygotski afirmava que o ensino não deve apoiar-se tanto no que a criança alcançou, quanto nos processos em avanço, que ainda não estejam consolidados. A diferença do que é acessível à criança somente em colaboração com os adultos e aquilo que se converte em seu patrimônio pessoal como consequência do desenvolvimento, permanece expressa em uma das ideias centrais de Vygotski: as fontes do desenvolvimento dos processos psíquicos são sempre sociais. Posteriormente vão adquirindo um caráter psicológico-individual.<sup>4</sup> (BEIN et al., 1997, p. 369, tradução nossa).

Isso leva a pensar no papel que tem o trabalho pedagógico de fato revolucionário, aquele que leva os alunos à *superação contínua*, indo de uma relação imediata e direta com o mundo às relações mediatizadas por signos, por um conjunto de saberes e instrumentos psicológicos. Esse trabalho pedagógico vai muito além de levar os alunos a se apropriarem do conteúdo curricular e a se organizarem na vida cotidiana de modo adaptado, visto que impacta no desenvolvimento das FPS, que são de origem social e são orientadas pela consciência.

A origem dessas elaborações teóricas, por meio do planejamento inicial com o desenho de uma grande pesquisa liderada por Vygotski e envolvendo vários estudiosos (como A. R. Luria e A. N. Leontiev), é tratada por Luria ao referir-se ao texto de Vygotskii. Ao escrever

<sup>4</sup> La división entre ya alcanzado por el niño (nivel actual del desarrollo) y sus posibilidades potenciales (zona de desarrollo próximo) resultó excepcionalmente fructífera para comprender la interconexión entre la enseñanza y el desarrollo. Vygotski afirmaba que la enseñanza no debe apoyarse tanto en que el niño ya ha logrado, cuanto en los procesos en avance, que aún no se han consolidado. En la diferenciación de que es accesible al niño sólo en colaboración con los adultos y aquello que se convierte en su patrimonio personal como consecuencia del desarrollo, queda expresada una de las ideas centrales de Vygotski: las fuentes del desarrollo de los procesos psíquicos son siempre sociales. Sólo posteriormente van adquiriendo un carácter psicológico-individual. (BEIN et al., 1997, p. 369).

sobre as origens da THC, nos anos pós-revolução de 1917, Luria (2010) também expõe sobre Vigotskii:

Não é exagero dizer que Vigotskii era um gênio. Ao longo de mais de cinco décadas trabalhando no campo da ciência, eu nunca encontrei alguém que sequer se aproximasse de sua clareza de mente, sua habilidade para expor a estrutura essencial de problemas complexos, sua amplitude de conhecimentos em muitos campos e sua capacidade para antever o desenvolvimento futuro de sua ciência. [...] Quando Vigotskii se levantou para apresentar a sua comunicação, não tinha um texto escrito para ler, nem mesmo notas. Todavia, falou fluentemente, parecendo nunca parar para buscar na memória a ideia seguinte. Mesmo se o conteúdo de sua exposição fosse corriqueiro, seu desempenho seria considerado notável pela persuasão de seu estilo, mas sua comunicação não foi, de forma alguma, vulgar. Em vez de escolher um tema de interesse secundário, como poderia convir a um jovem de vinte e oito anos falando pela primeira vez em um encontro de colegas de profissão, Vigotskii escolheu o difícil tema da relação entre os reflexos condicionados e o comportamento consciente do homem. (LURIA, 2010, p. 21).

Ao arrolar as diferentes áreas nas quais pesquisava e sobre as quais já tinha amplo conhecimento, mas se arvorara em estudá-las ainda mais (arte literária, economia, filosofia, psiquiatria, neurologia), Luria (2010) explica que Vigotskii também atuou na escola de formação de professores, mantendo-se em contato com os problemas de crianças com deficiências congênitas (visual, auditiva e intelectual) de modo a estimulá-las na descoberta de alternativas para ajudá-las no desenvolvimento de suas potencialidades. Ao buscar por respostas para problemas dessa ordem é que se interessou pelo “trabalho dos psicólogos acadêmicos” (LURIA, 2010, p. 25). Vigotskii concluiu que “[...] as origens das formas superiores de comportamento consciente deveriam ser achadas nas relações sociais que o indivíduo mantém com o mundo exterior” (LURIA, 2010, p. 25). Suas teorizações diferiam das explicações vigentes à época, que se fundamentavam na explicação do psiquismo humano com base nas leis da maturação física e do entrelaçamento dos mecanismos sensoriais aos processos culturalmente determinados de modo a produzir as funções psicológicas dos adultos. Em uma direção divergente, Luria (2010) expõe que Vigotskii e seu grupo precisavam “[...] caminhar para fora do organismo objetivando descobrir as fontes das formas especificamente humanas de atividade psicológica” (LURIA, 2010, p. 25).

No entanto, Vigotskii não se deteve somente às deficiências. Escreveu a respeito da genialidade - condição à qual Luria o relaciona. Ao distingui-la do talento, Vigotski (1998) afirma que a genialidade apresenta nível superior em relação ao talento, manifestando-se em uma máxima produtividade criadora e tendo relevância histórica para a vida social. Para o autor,

A genialidade é um nível superior de talento que se manifesta em uma máxima produtividade criadora, de excepcional importância histórica para a vida social. A genialidade pode revelar-se nas diversas esferas da criação humana: a ciência, a arte, a técnica, a política, etc. A genialidade se diferencia do talento sobretudo pelo nível e o caráter da criação: os gênios são “iniciadores” de

uma nova época histórica em seu âmbito.<sup>5</sup> (VIGOTSKI, 1998, p. 9, tradução nossa, aspas no original).

Diferentemente do apresentado nos dicionários anteriormente citados, esse autor inova - até mesmo por sua base filosófica - ao relacionar a genialidade à criação humana e à relevância desta à vida social, manifestando-se em qualquer área da criação humana. Já o talento refere-se mais especificamente ao destaque em determinada área, com o desenvolvimento que supera o nível normal, do homem mediano de dada época e sociedade. Chama a atenção ao papel histórico do gênio, iniciando novas épocas. Podem ser citadas pessoas que são reconhecidas universalmente como tais: Leonardo di Ser Piero da Vinci (1452-1519); Isaac Newton (1643-1727); Albert Einstein (1879-1955) entre outros.

Vigotski (1998) adverte que

A tentativa de reduzir a fórmula psicológica da genialidade a uma função determinada e identificada com um enorme desenvolvimento da atenção ([Cfr.] James), da atividade cognoscitiva ([Cfr.] Schopenhauer), da memória, da vontade etc., não tem fundamentação científica alguma. O mesmo ocorre com a tentativa inversa: considerar como absolutamente específicas todas as funções psíquicas do homem genial. Comumente, a genialidade, igual ao talento, é difícil que seja global e multifacetada; em geral, se trata de um desenvolvimento exorbitante, mais ou menos unilateral da atividade criativa em determinada esfera.<sup>6</sup> (VIGOTSKI, 1998, p. 9, tradução nossa).

O pensador explica ainda:

A estrutura peculiar da personalidade do homem genial; a força surpreendente e a intensidade de sua criação, que superam em grande medida as normais; todo ele conduz a que durante muito tempo a genialidade fosse considerada como um fenômeno de índole espiritual, misterioso e místico.<sup>7</sup> (VIGOTSKI, 1998, p. 9, tradução nossa).

Conforme explica Vigotski (1998), a genialidade é uma “variante extrema do tipo humano”<sup>8</sup> (VIGOTSKI, 1998, p. 10) e pode haver uma confusão entre ela e uma enfermidade psíquica, visto ter sido considerada “uma estrutura de personalidade e de criação que se desvia do tipo normal”<sup>9</sup> (VIGOTSKI, 1998, p. 9, tradução nossa).

Ressalta-se que ainda não há um conceito fechado quanto à genialidade. O sujeito

**5** [La] genialidad [es el] nivel superior de talento que se manifiesta en una máxima productividad creadora, de excepcional importancia histórica para la vida social. La genialidad puede revelarse en las diversas esferas de la creación humana: la ciencia, el arte, la técnica, la política, etc. La genialidad se diferencia del talento sobre todo por el nivel y el carácter de la creación: los genios son "iniciadores" de una nueva época histórica en su ámbito. (VIGOTSKI, 1998, p. 9).

**6** El intento de reducir la fórmula psicológica de la genialidad a una función determinada y de identificarla con un enorme desarrollo de la atención ([Cfr.] James), de la actividad cognoscitiva [Cfr.] Schopenhauer), de la memoria, de la voluntad, etc., no tiene fundamentación científica alguna. Lo mismo ocurre con la tentativa inversa: considerar como absolutamente específicas todas las funciones psíquicas del hombre genial. Comúnmente, la genialidad, al igual que el talento, es difícil que sea global y multifacética; en general, se trata de un desarrollo exorbitante, más o menos unilateral, de la actividad creativa en determinada esfera. (VIGOTSKI, 1998, p. 9).

**7** La estructura peculiar de la personalidad del hombre genial; la fuerza sorprendente y la intensidad de su creación, que superan en gran medida a las normales; todo ello condujo a que durante mucho tiempo la genialidad fuera considerada como un fenómeno de índole espiritual, misterioso y místico. (VIGOTSKI, 1998, p. 9).

**8** una variante evolucionada y más elevada del tipo humano. (VIGOTSKI, 1998, p. 10)

**9** una estructura de la personalidad y de la creación que se desvía del tipo normal. (VIGOTSKI, 1998, p. 9)

que apresenta genialidade seria aquele cuja contribuição favorece a humanidade por dar início a uma nova fase na referida área, ou seja, entende-se que tal contribuição, além de ser inédita, é entendida na perspectiva da contribuição social dos produtos dessa genialidade.

Diante da diversidade teórica que permeia a literatura, discutir o conceito de inteligência ainda é um grande desafio. A esse respeito, o excerto abaixo explicita:

O que reúne teorias tão diversas é a conceituação do termo inteligência como algo meramente cognitivo e individual; a separação que fazem entre o biológico e cultural, entre o desenvolvimento do homem e o desenvolvimento da sociedade; a desconsideração das mediações que são imanentes ao desenvolvimento da inteligência ontogenética como o transcurso da concretude à abstração. (BIFON; FACCI, 2017, p. 108).

Nessa direção, pode-se afirmar que tanto o conceito de inteligência quanto o conceito de AH/SD se apresentam na literatura de acordo com a perspectiva teórica que subsidia o autor que conceitua.

Como de algum modo já se abordou, segundo Leontiev (1978), o desenvolvimento do que é propriamente humano nos indivíduos não pode ocorrer no isolamento, pois cada um “[...] deve aprender a ser homem na relação com os homens [...]” (LEONTIEV, 1978, p. 238). Ainda de acordo com esse teórico, é na relação com o mundo, na interação com o ambiente e pela comunicação que os indivíduos se apropriam do conhecimento, passando do processo hominizado para o processo humanizado.

Salienta-se, desse modo, que os indivíduos com AH/SD também precisam das mediações dos signos e instrumentos psicológicos para que suas potencialidades sejam desenvolvidas.

De acordo com a teoria vigotskiana,

[...] cada criança precisa se aprofundar da força social potencial que está construída no [plano] interpsíquico, tornando-a intrapsíquica, e constituindo assim seu arcabouço de potencialidades. Ninguém nasce naturalmente capaz ou incapaz para realizar algo. Quanto mais a pessoa tem acesso ao acervo científico, filosófico e artístico, mais possibilidade tem de avançar do primitivo ao cultural, subjetivando talentos, habilidades, aptidões ou capacidades. (BIFON; FACCI, 2017, p. 109).

Ainda de acordo com estas autoras, as diferenças inatas dos indivíduos se constituem pelas particularidades anatômicas e fisiológicas, influenciando no desenvolvimento das capacidades, porém não o determinam. Afirmam ainda que, em cada indivíduo, tal desenvolvimento ocorre de forma diferente, e o processo de aprendizagem deve ser respeitado em sua singularidade. É importante destacar, como menciona Leites (1969), que

*Denominam-se capacidades as qualidades psíquicas da personalidade que são condições para realizar com êxito determinados tipos de atividade.*

*Consideram-se as capacidades sempre desde o ponto de vista de como se realiza uma atividade qualquer. Toda capacidade é capacidade para algo: para uma ou outra aprendizagem, para um ou para outro tipo de trabalho etc. [...] Nenhuma capacidade isolada pode garantir a execução com êxito de uma atividade.*

[...]

Distinguem-se *capacidades gerais e especiais*. [...] Para realizar com êxito uma atividade determinada são indispensáveis as mais gerais e as mais especiais.<sup>10</sup> (LEITES, 1969, p. 433-434, tradução nossa, grifos no original).

Leites (1969) entende que “As capacidades das pessoas são produtos da história” (LEITES, 1969, p. 434, tradução nossa). Desse modo, explica que:

Quanto mais ampla e variada se faz a atividade das pessoas, mais ampla e variadamente se desenvolvem suas capacidades.

[...]

À medida que a humanidade criou atividades nasceram e se desenvolveram novas capacidades e as antigas receberam novo conteúdo. A divisão e a especialização do trabalho conduziram a uma especialização das capacidades humanas. *O desenvolvimento das capacidades depende em um grau decisivo das condições histórico-sociais da vida do homem, das condições da vida material da sociedade.*<sup>11</sup> (LEITES, 1969, p. 434-435, tradução nossa, grifos no original).

Nesse sentido, tem-se que o desenvolvimento do psiquismo ocorre sob um processo cultural mediatizado, pois são as próprias ações do homem que possibilitam a tomada de consciência. De acordo com Leontiev (1978), a consciência prática dos homens é a linguagem, que opera sobre a realidade circundante, sendo a consciência inseparável da linguagem. É no processo laboral que a linguagem se efetiva como consciência. Considera-se, desse modo, a consciência como produto da coletividade. Para o autor,

A linguagem é tão velha como a consciência, a linguagem é a consciência real, que existe também para os outros homens, portanto [...] o nascimento da linguagem só pode ser compreendido em relação com a necessidade, nascida do trabalho, que os homens sentem de dizer alguma coisa. (LEONTIEV, 1978, p. 92).

Ao longo da história humana, o trabalho levou à formação da linguagem, da consciência. Também na história dos indivíduos a atividade leva à dada compleição da consciência e das capacidades. Cabe, ainda, registrar que de acordo com a visão vigotskiana, a linguagem e o desenvolvimento dos conceitos, atrelado ao significado das palavras implica no desenvolvimento das funções intelectuais, ou seja, as FPS.

---

**10** *Se denominan capacidades las cualidades psíquicas de la personalidad que son condición para realizar con éxito determinados tipos de actividad.*

Las capacidades se consideran siempre desde el punto de vista de cómo se realiza una actividad cualquiera. Toda capacidad es capacidad para algo: para uno u otro aprendizaje, para un u otro tipo de trabajo, etc. [...] *Ninguna capacidad aislada puede garantizar la ejecución con éxito de una actividad.*

[...]

Se distinguen *capacidades generales y especiales*. [...] Para realizar con éxito una actividad determinada son indispensables las capacidades más generales y las más especiales” (LEITES, 1969, p. 433-434).

**11** *Cuanto más amplia y variada se hace la actividad de las personas, más amplia y variadamente se desarrollan sus capacidades.*

[...]

A medida que la humanidad ha creado nuevas actividades han nacido y se han desarrollado nuevas capacidades y las antiguas han recibido un nuevo contenido. La división y la especialización del trabajo han conducido a la especialización de las capacidades humanas. *El desarrollo de las capacidades depende en un grado decisivo de las condiciones histórico-sociales de la vida del hombre, de las condiciones de la vida material de la sociedad.* (LEITES, 1969, p. 434-435).

Para Vygotsky (2000), essas são desenvolvidas por meio da interação do homem com outros homens, inicialmente de forma interpessoal alcançando o intrapessoal. Elas estão presentes no desenvolvimento e nos processos de ensino e aprendizagem, passando por superação de funções psicológicas elementares para funções superiores. Em outras palavras, a criança, inserida no contexto cultural e histórico, se apropria do conhecimento mediado e neste processo de aprendizagem modifica suas ações naturais transformando os processos psicológicos elementares em superiores. Nesse sentido, os signos auxiliam nas atividades que exigem memória, atenção, percepção, dentre outras funções, podendo controlar suas atividades psicológicas voluntárias e intencionais.

## POLÍTICAS ESPECÍFICAS E ESTATÍSTICAS

No Brasil as pessoas com AH/SD têm seus direitos garantidos em vários documentos oficiais, elaborados a fim de especificar e esclarecer características deste público-alvo. A Constituição Federal de 1988, que em seu artigo 208, garante a efetivação da educação para todos, com acesso obrigatório e gratuito, ingresso a todos os níveis de ensino, pesquisa e criação artística, segundo a capacidade de cada um.

A *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDBEN), Lei nº 9.394/1996, distingue os alunos superdotados do genérico termo “excepcionais”, que foi utilizado na LDBEN de 1961, com o intuito de caracterizar os alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) e a determinar que eles seriam público-alvo da Educação Especial. Em seus artigos 58 e 59-A, dispõe-se:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

Art. 59-A. O poder público deverá instituir cadastro nacional de alunos com altas habilidades ou superdotação matriculados na educação básica e na educação superior, a fim de fomentar a execução de políticas públicas destinadas ao desenvolvimento pleno das potencialidades desse alunado.

Parágrafo único. A identificação precoce de alunos com altas habilidades ou superdotação, os critérios e procedimentos para inclusão no cadastro referido no caput deste artigo, as entidades responsáveis pelo cadastramento, os mecanismos de acesso aos dados do cadastro e as políticas de desenvolvimento das potencialidades do alunado de que trata o caput serão definidos em regulamento. (BRASIL, 1996, p.24).

O *Conselho Nacional de Educação* (CNE) criou a Resolução nº 2/2001, em que a expressão AH/SD apareceu pela primeira vez. Para as AH/SD, considera-se aqueles alunos que apresentam grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes. Ainda no artigo 8º, inciso IX, garante que a escola deve proporcionar:



Atividades que favoreçam ao aluno que apresente altas habilidades/superdotação, o aprofundamento e enriquecimento de aspectos curriculares, mediante desafios suplementares nas classes comuns, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para conclusão, em menor tempo, da série ou etapa escolar [...] (BRASIL, 2001, p. 3).

O Parecer nº 17/2001 do CNE relata o desafio enfrentado para garantir o acesso aos conteúdos para os alunos com NEE, incluindo aqueles que apresentam AH/SD. Também conceitua o alunado e traz recomendações às escolas da Educação Básica.

Sob esse contexto, em 2003 foi fundado o *Conselho Brasileiro para a Superdotação* (ConBraSd), na cidade de Brasília, uma organização não governamental, sem fins lucrativos e composta por pessoas físicas e jurídicas de todos os estados brasileiros interessados em contribuir com a defesa dos direitos das pessoas com AH/SD.

Como forma de garantia do Atendimento Educacional Especializado (AEE), bem como fornecer orientações às famílias e formação continuada dos professores, em 2005, foram implantados pelo MEC os *Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação* (NAAH/S) em todos os estados e no Distrito Federal. Esses *Centros* foram criados para ser referência na área das AH/SD para os estudantes da rede pública de ensino. No estado do Paraná, o *Centro* encontra-se situado na cidade de Londrina.

Em 2007, o CNE promulgou o Parecer nº 6, aprovado em 1º de fevereiro de 2007, que garante diversos serviços de apoio pedagógico que podem ser desenvolvidos com os alunos público-alvo da educação especial dentro e fora da escola. No caso dos alunos com AH/SD, o parecer garante atendimento especializado em salas de recursos com o intuito de suplementar a escolarização dos alunos.

Também no ano de 2007, o MEC lançou a coletânea: *A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação* em quatro volumes. No volume intitulado *Encorajando Potenciais*, pontua-se o papel da família, da escola e da sociedade no desenvolvimento dos talentos, apresentando-se as diferentes terminologias e definições na área e as características cognitivas, afetivas e sociais da pessoa superdotada e, de modo geral, o desenvolvimento da superdotação na teoria e prática. No volume *Orientação a Professores*, encontram-se subsídios sobre a temática aos professores, como conceituação, legislação e políticas para inclusão, características intelectuais, emocionais e sociais do alunado, estratégias para identificação e práticas educacionais para o atendimento. No volume *Atividades de Estimulação de Alunos*, há estratégias de promoção da criatividade, desenvolvimento do autoconceito, modelo de enriquecimento escolar e projetos de pesquisa. Já no volume *O Aluno e a Família*, verifica-se o papel da família no contexto de desenvolvimento do aluno e a importância da parceria entre família e escola.

Em 2008, o MEC lançou a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, que acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os estudantes. Essa *Política* tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e AH/SD. Define-se com AH/SD estudantes que:



[...] demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. (BRASIL, 2008, p. 10).

Para os alunos com AH/SD, o AEE busca a suplementação da formação desses estudantes com vistas à autonomia e à independência dentro e fora da escola, cabendo aos sistemas de ensino organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação, de modo a favorecer a aprendizagem e a valorização das diferenças, atendendo, desse modo, às necessidades educacionais de todos os estudantes (BRASIL, 2008).

Com a finalidade de orientar a organização dos sistemas educacionais inclusivos, o CNE publicou a Resolução nº 04/2009, que institui as *Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado – AEE na Educação Básica*. Esse documento determina o público-alvo da educação especial, define o caráter complementar ou suplementar do AEE, prevendo sua institucionalização no projeto político pedagógico da escola. O caráter não substitutivo e transversal da educação especial é ratificado pela Resolução nº 04/2010, que definiu *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*, determinando, em seu artigo 29, que os sistemas de ensino matriculem os estudantes com deficiência, TGD e AH/SD nas classes comuns do ensino regular e no AEE, complementar ou suplementar à escolarização, ofertado em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), centros de AEE da rede pública, instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

O *Plano Nacional de Educação (2014–2024)* dispõe, na Meta 4, a garantia de acesso à escolarização e aos serviços do AEE, preferencialmente na rede regular de ensino, com direito à inclusão aos alunos público-alvo da Educação Especial. Na estratégia 4.4 garante,

[...] atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, nas formas complementar e suplementar, a todos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de educação básica, conforme necessidade identificada por meio de avaliação, ouvidos a família e o aluno. (BRASIL, 2014a, p.5).

Na estratégia 4.6, assegura-se que no contexto escolar seja realizada a identificação de alunos com altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2014a).

A Nota Técnica nº 04 (BRASIL, 2014b), produzida pelo MEC, pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e pela Diretoria de Políticas de Educação Especial (DPEE), trata das orientações quanto aos documentos comprobatórios de alunos com deficiência, TGD e AH/SD no Censo Escolar, garantindo, desse modo, a formação suplementar aos estudantes com AH/SD.

Outro dispositivo legal foi a Lei nº 13.234/2015, que alterou a Lei nº 9.394/1996, para dispor sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na Educação Básica e na Educação Superior, aos alunos com AH/SD.

Dos documentos oficiais estaduais, na área de AH/SD, destaca-se a Instrução nº 010/2011 da Superintendência da Educação (SUED) da Secretaria Estadual de Educação

(SEED), que traz orientações para o funcionamento da SRM Tipo I, para a Educação Básica na Área das AH/SD.

No município de Cascavel, os documentos norteadores incluem o *Plano Municipal de Educação* (2015-2025), que, na Meta 4 e em suas estratégias, visam à garantia da escolarização e serviços do AEE direcionados aos alunos com deficiência, TGD e AH/SD.

A Deliberação nº 01/2018 do Conselho Municipal de Educação de Cascavel (CME), que regulamenta a Educação Especial, define por AH/SD: “aqueles que apresentam um potencial elevado e/ou grande desenvolvimento, isolado ou combinado, nas áreas do conhecimento.” Garante os serviços do AEE, “programa de aprofundamento de estudos e enriquecimento curricular, assim como a possibilidade de aceleração dos estudos” (CASCAVEL, 2018a, p.1).

Segundo Virgolim (2019), na última década ocorreu aumento considerável de pessoas com AH/SD no Brasil, sendo que a Organização Mundial de Saúde (OMS) aponta que de 3% a 5% da população apresentam AH/SD na área acadêmica, porém, a invisibilidade desse grupo ainda é inquietante.

De acordo com a Sinopse da Estatística da Educação Básica de 2018, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, o número de matrículas da Educação Especial em Classes Comuns por AH/SD no Brasil é de 22.161 alunos. Na região Sul do país encontra-se matriculado um total de 6.634 alunos. Já o estado do Paraná apresenta 3.889 matrículas de alunos com AH/SD. Em Cascavel – PR, há registro de 41 matrículas de alunos identificados com AH/SD, na rede pública estadual e municipal de ensino (INEP, 2019).

A respeito das discussões acerca das AH/SD no município de Cascavel, destaca-se que no ano de 2002 foi realizada, juntamente aos professores da *Rede*, o *Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental* ministrado por profissionais do MEC, com carga horária de 100 horas. Foram contempladas as várias áreas da Educação Especial, incluindo as AH/SD. Em 2003, foi realizado um levantamento para identificação de alunos com indicativos, sendo que receberam atendimento por psicólogas do *Centro Especializado de Atenção à Saúde da Criança e Adolescente* (CEACRI) e profissionais do MEC. Contudo, depois disso, ocorreram poucas ações a este respeito (CASCAVEL, 2008b).

No ano de 2016, no processo de formação continuada, essa temática foi retomada, com a formação “Inclusão - Um Desafio Diário”, ofertada a todos os professores da *Rede*. A temática AH/SD foi ofertada aos coordenadores pedagógicos escolares e aos professores regentes das SRMs. No ano de 2018, foi realizado, em parceria com a Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), o Curso de Extensão *Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) na Perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural*, oferecido aos professores regentes das SRMs e Professores de Apoio Pedagógico (PAPs).

Nesse sentido, com intuito de avançar no processo de efetivação da política para a essa demanda, a Divisão de Educação Especial e Inclusão Escolar realizou visita técnica na Secretaria Municipal de Educação do município de Toledo, no ano de 2018, e em Corbélia, em 2019, intencionando conhecer como tais municípios desenvolvem o processo de avaliação para identificação dos alunos que apresentam indicativos de AH/SD e como ocorre a oferta do atendimento especializado a esse público.

Atualmente, estão matriculados na *Rede* e frequentando a SRM quatro alunos avaliados com indicativos de AH/SD. Além disso, encontram-se em processo de avaliação em contexto escolar seis alunos.

## INTERVENÇÕES EDUCACIONAIS

As AH/SD englobam aspectos cognitivos, emocionais, neuropsicomotores e de personalidade, influenciadas pelo meio, que caracterizam por peculiaridades de cada indivíduo. Por isso, o reconhecimento dessas características no aluno é essencial para os processos de ensino e aprendizagem, pois, além de buscar estratégias de identificação, inclusão e AEE, deve-se trabalhar em sala de aula com adaptações significativas, visando à qualidade e à continuidade do desenvolvimento acadêmico do aluno.

A avaliação pedagógica deve ocorrer de forma dinâmica e contínua, considerando os conhecimentos prévios dos alunos, o nível de desenvolvimento em que se encontram e a sua potencialidade, sendo ela processual e formativa, valorizando os aspectos qualitativos referentes à aprendizagem. Nesse sentido Bifon e Facci (2017) pontuam que “a apropriação dos conhecimentos provoca o desenvolvimento tanto em nível de conteúdo, quanto na forma de pensar” (BIFON; FACCI, 2017, p.114). Os alunos que apresentam indicativos de AH/SD precisam ser identificados e avaliados no contexto escolar.

Nenhuma pessoa nasce com um aparato psíquico pronto, dependendo apenas de suas potencialidades genéticas. É por meio das relações com o meio que ela irá se desenvolver, conquistará para si as características humano-genéricas. Leontiev (1978) descreve que “a criança no momento do seu nascimento, não passa de um candidato a humanidade, mas não a pode alcançar no isolamento: deve aprender a ser um homem na relação com os outros homens” (LEONTIEV, 1978, p. 255). Por outro lado, uma criança, que no início da infância, apresenta indicativos de Altas Habilidades, se não trabalhadas as suas potencialidades como candidata à humanização, poderão não ser desenvolvidas (GOULART et al., 2016). Sendo assim, cabe à instituição de ensino o papel de agente mediadora do desenvolvimento intelectual dos alunos.

Vale ressaltar que

[...] o grau de desenvolvimento cultural de uma pessoa expressa-se não só pelo conhecimento por ela adquirido, mas também por sua capacidade de usar objetos em seu mundo externo e, acima de tudo, usar racionalmente seus próprios processos psicológicos. A cultura e o meio ambiente refazem uma pessoa não apenas por lhe oferecer determinado conhecimento, mas pela transformação da própria estrutura de seus processos psicológicos, pelo desenvolvimento nela de determinadas técnicas para usar suas próprias capacidades. O talento cultural significa antes de mais nada usar racionalmente as capacidades de que se é dotado ainda que seja médias ou inferiores, para alcançar o tipo de resultados que uma pessoa culturalmente não desenvolvida só pode alcançar com a ajuda de capacidades naturais consideravelmente mais fortes. (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 237).

Conforme exposto em Cascavel (2008b), quando se fala de pessoas com AH/SD, não se refere a um grupo homogêneo, que se distingue facilmente. Diferentemente disso, cada ser humano traz consigo combinações próprias e essenciais, aspectos influenciadores presentes no contexto social a que estão inseridos, considerando os fatores culturais presentes em seu cotidiano. Esses alunos fazem parte de um grupo heterogêneo, com características e habilidades peculiares. Por isso, Fleith (2007) argumenta que

A superdotação entendida como um fenômeno multidimensional, agrega todas as características de desenvolvimento do indivíduo, abrangendo tanto aspectos cognitivos quanto características afetivas, neuropsicomotoras e de personalidade. Não se pode esquecer ainda que o conceito de superdotação é influenciado pelo contexto histórico cultural e, por isso, pode variar de cultura e em função do momento histórico e social. (FLEITH, 2007, p. 43).

Bifon (2009) explica que as AH/SD são estabelecidas por meio da relação dialética que ocorre no desenvolvimento humano, sendo que “o que vem no aparato biológico são condições estruturais e funcionais que podem possibilitar uma apropriação mais efetiva com consequente objetivação mais acurada” (BIFON, 2009, p. 102). Dessa maneira, quanto mais se apropria, mais se desenvolve, “Quanto mais o homem se apropria do ‘já criado’, mais pode vir a desenvolver e a manifestar seus processos criadores e vice-versa” (BARROCO, 2007, p. 29).

De acordo com a perspectiva histórico-cultural, o desenvolvimento humano ocorre pelas mediações estabelecidas entre os homens e o mundo. Nessa direção, Facci (2004) aponta que “o ensino deve incidir sobre essa zona de desenvolvimento e as atividades pedagógicas precisam ser organizadas, com a finalidade de conduzir o aluno à apropriação dos conceitos científicos elaborados pela humanidade” (FACCI, 2004, p. 78). Desse modo, cabe ao professor a responsabilidade de mediar o conhecimento e o aluno, devendo atuar na zona de desenvolvimento proximal, desenvolver potencialidades psicológicas superiores por meio do ensino organizado e diretivo de saberes sistematizados, com intervenções pedagógicas que estejam direcionadas às especificidades do aluno. Ainda conforme Facci (2004),

[...] essas relações são determinadas pelas condições concretas, sociais, nas quais o homem se desenvolve e pela maneira como a sua vida se forma nessas condições e como ele se apropria das objetivações já produzidas e transmitidas por intermédio da educação. (FACCI, 2004, p. 79).

Compreende-se, desse modo, o aluno como sujeito em formação, permitindo uma reflexão pedagógica. Muitos são os fatores que contribuem nos processos de ensino e de aprendizagem dos alunos identificados com AH/SD, como os emocionais, sociais e cognitivos. No entanto, o AEE deve proporcionar a criatividade, originalidade, enriquecimento e aprofundamento curricular, como base para o desenvolvimento do aluno. Para Piske (2013),

Este processo envolve os sentimentos e emoções de todos os sujeitos que participam dele e interagem constantemente. Por isto, a mediação do professor precisa ser efetiva e contínua para fazer com que as relações interpessoais que acontecem na escola e fora deste contexto, sejam frutos de um relacionamento harmonioso e favorável para seus alunos superdotados. (PISKE, 2013, p. 117).

A mediação do professor contribui para o desenvolvimento do aluno de tal modo que, conforme Vigotski (2007), “o ‘bom aprendizado’ é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2007, p. 102, aspas do autor). Conforme explica Piske (2013), a escola deve proporcionar condições adequadas para que o aluno tenha autonomia, segurança e alcance seu potencial. Esse trabalho deverá ser desenvolvido tanto na sala de aula regular quanto na SRM. Isso deve ocorrer porque, como indica Bifon (2009),

No processo de humanização, como nos ensina a teoria vigotskiana, cada criança precisa se apropriar da força social potencial que está construída no interpessoal e torná-la intrapsíquica, constituindo assim seu arcabouço de potencialidades. Quanto mais a pessoa tem acesso ao acervo científico, filosófico e artístico, mais possibilidade tem de avançar do primitivo ao cultural, subjetivando talentos, habilidades, aptidões ou capacidades. (BIFON, 2009, p. 69).

Vale reforçar que, por meio da mediação do professor e pela interação com o mundo em geral e com o meio mais próximo, sobretudo com a sala de aula, o aluno internalizará os conteúdos sistematizados, aprendendo pela interação com o meio e o meio favorecendo a aprendizagem. Reafirma-se, então, que a mediação intencional do professor faz toda a diferença no processo de desenvolvimento. Isso porque, como pontua Vigotsky (2007), “Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (*interpsicológica*), e, depois, no interior da criança (*intrapsicológica*)” (VIGOTSKY, 2007, p. 58).

É importante salientar que um aluno com indicativo de AH/SD não será necessariamente destaque em todas as áreas do conhecimento, pois alguns alunos podem “necessitar de tempo maior para realizar atividades pedagógicas, outros não veem motivos especiais para estudar novamente o que já sabem ou dão pouca importância à rotina escolar” (CASCAVEL, 2008b, p. 117). Para Vygotsky e Luria (1996), “O talento numa área não é necessariamente evidente em outra” (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 237). Desse modo, é importante a intencionalidade do trabalho educacional.

Beitov (apud DELOU; BUENO, 2001) corrobora que “os talentos surgem em toda parte e a todo momento, onde e quando existem condições sociais favoráveis ao seu desenvolvimento. Isto significa que todo talento surgido na realidade, isto é, todo talento tornado força social, é fruto das relações sociais” (BEITOV apud DELOU; BUENO, 2001, p. 99).

Para tanto, assim que identificados os alunos com indicativos de AH/SD, devem receber encaminhamentos necessários para o AEE, reconhecendo que:

[...] atingem seu maior aproveitamento em um ambiente estimulante, que favoreça o desenvolvimento e a expansão de suas habilidades, tanto quanto a ampliação de seus interesses. Para isso, precisam encontrar desafios que girem em torno de temas importantes e úteis, enriquecendo seu conhecimento e oferecendo oportunidades para alargar seus horizontes pessoais, projetar objetivos maiores e desenvolver senso de responsabilidade e independência intelectual. (FLEITH, 2007, p. 70).

O ambiente interfere no desenvolvimento das potencialidades, portanto, quanto mais desafiador e instigante for o espaço educacional, maior será o desenvolvimento dos alunos.

Assevera ainda, a importância do trabalho direcionado para as áreas de interesse dos alunos, a fim de oportunizar momentos para que se expressem e revelem suas motivações.

O AEE garante ao aluno com indicativos de AH/SD atendimento em caráter suplementar em SRM, em contraturno, com plano de atendimento individualizado e recursos pedagógicos de acordo com sua especificidade. Não há um modelo padrão para o trabalho, mas sim há possibilidades e alternativas que flexibilizam as estratégias e encaminhamentos, observando o desenvolvimento e o potencial de cada aluno, a fim de favorecer o seu conhecimento, dando ênfase na sua área de interesse, garantindo o desenvolvimento e a aprendizagem de forma efetiva. Esse trabalho deverá ser realizado em conjunto com professor da SRM, regente da sala de aula e demais profissionais que atuam com o aluno no ambiente educacional.

Documentos oficiais do MEC apontam que a articulação entre o ensino comum e o AEE deve ocorrer em consonância. Respaldo por Delpretto (2010):

A organização de sistemas educacionais inclusivos demanda a inter-relação de ações entre a educação comum e a educação especial. O processo de identificação de alunos com AH/SD, realizado em sala de aula comum e apoiado pelo atendimento educacional especializado – AEE, fundamentado na concepção e nas práticas pedagógicas inclusivas, contribui para o planejamento e execução de propostas de enriquecimento curricular nesses dois ambientes. (DELPRETTO, 2010, p. 21).

Nesse sentido, ao identificar um aluno com AH/SD, deve-se levar em consideração as especificidades dele, para elaboração de atividades de enriquecimento curricular e recursos específicos voltados para sua área de interesse, tanto na sala de aula comum, quanto na SRM. Ainda de acordo com a mesma autora:

A organização curricular, o planejamento, a avaliação e as práticas educacionais se transformam quando o ensino promove situações de aprendizagem onde todas as possibilidades de respostas dos alunos são acolhidas, interpretadas e valorizadas, e tornam-se subsídios para a identificação de habilidades de diferentes áreas. [...] O planejamento escolar, definido como sistematizador de intencionalidades educativas, precisa ser assumido como uma prática de observação e reflexão do cotidiano educacional. De acordo com o contexto em que as estratégias de ensino são promovidas, o planejamento atende a características transdisciplinares, globais e de articulação entre a sala de aula comum e o AEE. (DELPRETTO, 2010, p. 22).

Com base na THC e na PHC, salienta-se a importância da intencionalidade do professor e da instituição de ensino no desenvolvimento cognitivo do aluno, de modo a ampliar sua potencialidade. Ressalta-se que os profissionais devem estar em processo de aprendizagem contínua e colocar-se em desafios de superação para que possam contribuir com aqueles alunos que se encontram sob a condição de AH/SD.

Espera-se contribuir, a partir das discussões realizadas neste capítulo, para a constituição de um novo posicionamento referente ao próprio processo de aprendizagem e de desenvolvimento dos profissionais, tencionando práticas pedagógicas com o objetivo de atender às necessidades educacionais dos alunos com AH/SD.

## REFERÊNCIAS

---

ALENCAR, E. S. de. **Criatividade e Educação de Superdotados**. Petrópolis Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

---

ALENCAR, E. M. L. S. de. Perspectivas e Desafios da Educação do Superdotado. **Em Aberto**, Brasília, ano 13, n. 60, out. /dez. 1993.

---

ALVES, V. S. **Altas Habilidades/Superdotação na Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel: Uma análise na perspectiva da Psicologia Histórico Cultural**. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, Cascavel - PR, 2017.

---

BARROCO, S. M. S. **A Educação Especial do Novo Homem Soviético e a Psicologia de L. S. Vigotski: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Araraquara - SP, 2007.

---

BECHARA, E. (org). **Dicionário Escolar da Academia Brasileira de Letras: Língua Portuguesa**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2011.

---

BEIN, E. S.; LEVINA, R. S.; MOROZAVA, N. G. SHIF, ZH. L. Epílogo. *In: VYGOTSKI, L. S. Obras Escogidas V: fundamentos de defectología*. Madrid: Visor Dis., S. A., 1997. p.365-380

---

BIFON, M. da F. **Superdotação numa Perspectiva Histórico-Cultural: Em Busca de uma Proposta Humanizadora**. Monografia (Especialização em Trabalho e Educação), Universidade Estadual de Maringá, Maringá - PR, 2007.

---

BIFON, M. da F. **A constituição Social da Potencialidade Humana: contribuição para o estudo da superdotação**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Maringá, Maringá - PR, 2009.

---

BIFON, M. da F.; FACCI, M. G. D. O Desenvolvimento da Genialidade: Marx e Vigotski. *In: LEONARDO, N. S. T.; BARROCO, S. M. S.; ROSSATO, S. P. M. Educação Especial e Teoria Histórico-Cultural: Contribuições para o Desenvolvimento Humano*. 1. ed. Curitiba: Appris, 2017, p. 107-123.

---

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 5 ago. 2019.

---

BRASIL. **Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN. Brasília: Senado Federal, 1996. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 5 ago. 2019.

---

BRASIL. **Resolução nº 2 de 11 de setembro de 2001**. Brasília: CNE/CEB, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2019.



---

BRASIL. **Parecer nº 17 de 03 de julho de 2001**. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/parecer17.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2019.

---

BRASIL. **Parecer nº 6 de 1º de fevereiro de 2007**. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb006\\_07.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb006_07.pdf). Acesso em: 22 jul. 2019.

---

BRASIL. **Resolução nº 4 de 2 de outubro de 2009**. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em: 22 jul. 2019.

---

BRASIL. **Resolução nº 04 de 13 de julho de 2010**. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2010.

---

BRASIL. **Nota Técnica nº 04 de 23 de janeiro de 2014**. Brasília: MEC/SECADI/DPEE, 2014. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15898-nott-04-secadi-dpee-23012014&category\\_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott-04-secadi-dpee-23012014&category_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 22 jul. 2019.

---

BRASIL. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014**. Plano Nacional de Educação - 2014- 2024. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 22 jul. 2009.

---

BRASIL. **Lei nº 13.234 de 29 de dezembro de 2015 que altera Lei nº 9394/1996**. Brasil: Senado Federal, 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 5 ago.2019.

---

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192). Acesso em: 22 jul. 2019.

---

CASCAVEL. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel**: volume II: Ensino Fundamental - Anos Iniciais. Cascavel, PR: Ed. Progressiva. 2008b.

---

CASCAVEL. **Lei nº 6496 de 24 de junho de 2015**. Plano Municipal de Educação-PME (2015 - 2015). Cascavel: Câmara Municipal, 2015. Disponível em:

---

CASCAVEL. **Deliberação CME nº 01 de 2018**. Normas Complementares para a Modalidade da Educação Especial e da Organização do Atendimento Educacional Especializado - AEE, para alunos matriculados na Educação Infantil, no Ensino Fundamental - Anos Iniciais e na Educação de Jovens e Adultos - Fase I, do Sistema Municipal de Ensino de Cascavel - SME/Cascavel. Disponível em: <https://cascavel.atende.net/atende.php?rot=1&aca=119&ajax=t&processo=viewFile&ajaxPrevent=1551012327106&file=9E-2688668D4064B4EAE4410C0F493EA74D61CF5B&sistema=WPO&classe=UploadMidia>. Acesso em: 22 jul. 2019.

---

CONBRASD. **Conselho Brasileiro para Superdotação**. Disponível em: <http://www.conbrasd.org/institucional.php>. Acesso em: 04 nov. 2019.

---

DELOU, C. M. C.; BUENO, J. G. S. O que Vigotski pensava sobre genialidade. **Revista de Educação PUC**, Campinas, n.11, p. 97-99, novembro de 2001.



---

DELPRETTO, B. M. de L. A **Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: altas habilidades/superdotação. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

---

FACCI, M. G. D. A Periodização do Desenvolvimento Psicológico Individual na Perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 24, abril 2004.

---

FERREIRA, A. B. H. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1986.

---

FLEITH, D. de S. (Org.). **A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação**: volume 1: Orientação a Professores. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

---

GARDNER, H. **Estruturas da Mente**: a Teoria das Inteligências Múltiplas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

---

GOSSO, M. F. et al. The SNAP-25 gene is associated with cognitive ability: evidence from a family-based study in two independent Dutch cohorts, **Nature**, 2006. Disponível em: <https://www.nature.com/articles/4001868>. Acesso em: 05 nov. 2019.

---

GOULART, A. M. P. L. et al. **Altas Habilidades/Superdotação**: Reflexões e Processo Educacional. 2. edição. Maringá: Eduem, 2016.

---

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2018**. Brasília: INEP, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 26 nov. 2019.

---

LEITES, N. S. Las capacidades. In: SMIRNOV, A. A.; LEONTIEV, A. N.; RUBSTEIN, A, S. L.; TIEPLOV, B. M. (Orgs.). **Psicologia**. Trad. Florencio Villa Landa. 3. ed. México – DF: Grijalbo, 1969, p. 433-448.

---

LEONTIEV, A. **O Desenvolvimento do Psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

---

LURIA, A. R. Vigotskii. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 11.ed. Tradução: de M. P. Villalobos. São Paulo: Ícone, 2010, p. 21-37.

---

MICHAELIS. **Moderno Dicionário Brasileiro de Língua Portuguesa**. Editora Melhoramentos Ltda. 2019. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/>. Acesso em: 31 out. 2019.

---

NAAHS. **Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação**. Disponível em: <http://www.ldana-ahs.seed.pr.gov.br/modules/noticias/>. Acesso em: 06 ago. 2019.

---

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação Superintendência da Educação. **Instrução nº 010/2011**. Curitiba: SUEDE/SEED, 2011. Disponível em: [http://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos\\_restritos/files/documento/2020-02/instrucao0102011seedsued.PDF](http://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-02/instrucao0102011seedsued.PDF). Acesso em: 22 jul. 2019.

---

PISKE, F. H. R. **O Desenvolvimento Socioemocional de Alunos com Altas habilidades/Superdotação (ah/sd) no Contexto Escolar:** contribuições a partir de Vygotsky. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

---

POCINHO, M. Superdotação: Conceitos e Modelos de Diagnóstico e Intervenção Psicoeducativa. **Rev. Bras.** Ed. Esp., Marília, v.15, n.1, p.3-14, jan.-abr. 2009.

---

VICENTINI, R. **Vingadores.** UOL: São Paulo, 2019. Disponível em: <https://entretenimento.uol.com.br/noticias/redacao/2019/07/20/vingadores-ultimato-passa-avatar-e-tem-a-maior-bilheteria-da-historia-do-cinema.htm>. Acesso em: 20 set. 2019.

---

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a História do Comportamento:** o macaco, o primitivo e a criança. Porto Alegre: Artes Médicas. 1996.

---

VIGOTSKI, L. S. **La Genialidade y Otros Textos Inéditos.** Buenos Aires: Almagesto, 1998.

---

VIGOTSKI, L. S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

---

VIGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente:** o Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores. 7.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

---

VIRGOLIM, A. **Altas Habilidades:** um Diálogo Pedagógico Urgente. Curitiba: InterSaberes, 2019.

## CONSIDERAÇÕES SOBRE SURDOCEGUEIRA E DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA

A história da Educação Especial revela que grande parcela de pessoas com deficiência viveu sem que necessariamente fosse reconhecida a capacidade de ser educada e de se desenvolver como as demais, desde que lhe fosse possível alguma forma de acesso à linguagem verbal (oralizada, sinalizada, escrita). Este capítulo aborda de forma mais breve que as demais condições, a surdocegueira e a deficiência múltipla.

### SURDOCEGUEIRA

A surdocegueira é um tema que já havia sido estudado por Vygotski e outros estudiosos nas décadas iniciais do século XX, na Rússia e nos Estados Unidos da América (EUA). Se comparada com as demais condições abrangidas pela Educação Especial, ela é a menos abordada, sendo que ainda nos dias atuais existem poucos estudos relacionados a essa deficiência. Por muito tempo, a surdocegueira foi considerada como deficiência múltipla, e não como uma deficiência específica, com características próprias. Dentro dos estudos realizados sobre a Educação Especial, sabe-se que todas as deficiências passaram (ou continuam passando) por momentos difíceis de reconhecimento e aceitação dessas pela sociedade, considerando as suas limitações e condições/formas de vida e cultura que demandam.

Essa situação de desconhecimento inicial, seguida pela conduta de negação ou de indiferença/abandono, preconceito, isolamento ou mesmo de mobilização para que haja reconhecimento e cuidado, também pode ser encontrada na história do atendimento educacional à surdocegueira. Pode-se dizer que grande parte das barreiras educacionais e sociais ainda não foi derrubada, como ocorreu em relação às outras deficiências. Isso se deve ao fato de a surdocegueira existir em menor incidência, o que leva a pouca formação e estudo aprofundado nessa área.

Segundo Almeida (2015), no Brasil, foi a partir de 2002 que os estudos sobre a surdocegueira começaram a se realizar devido a publicação *Estratégias e Orientações Pedagógicas para a Educação de Crianças com Necessidades Educacionais Especiais* (BRASIL, 2002), pelo Ministério da Educação e Cultura.

Com as pesquisas realizadas desde então, estabeleceram-se critérios sobre a surdocegueira, caracterizando-a conforme o grau de perda auditiva e visual. Esse fator gera elementos para especificar a forma como a deficiência deve ser atendida e como será também utilizada como condição para estabelecer estratégias de comunicação.

Ao evidenciar esses termos e classificar os níveis da deficiência é que poderá ser organizado qualquer atendimento à pessoa surdocega, inclusive o educacional/pedagógico. Tal como teoriza Vygotski (1997), para McInnes e Theffry,

[...] a pessoa surdocega não é um surdo que não pode ver, nem um cego que não pode ouvir, é uma pessoa singular, única, com características próprias. Desta forma, a surdocegueira se torna uma condição que apresenta outras necessidades, diferentes daquelas apresentadas pela cegueira e pela surdez isoladamente. Enquanto o surdo utiliza o campo visual-espacial como principal via de acesso às informações e ao estabelecimento das interações com o ambiente físico e humano, e o cego utiliza o campo auditivo-temporal, o surdocego por sua vez, necessitará aprender a utilizar os sentidos remanescente e/ou resíduos auditivos e visuais. (MCINNES; THEFFRY apud ALMEIDA, 2015, p. 29).

Para explicar melhor essa definição, Almeida (2015) estabeleceu alguns critérios para facilitar as abordagens realizadas a respeito da pessoa com surdocegueira:

a) Baixo Nível: aqueles indivíduos surdocegos que tenham sua comunicação limitada a aspectos básicos; b) Nível Médio: aqueles indivíduos surdocegos que são capazes de generalizar estratégias para a resolução de alguns problemas da vida cotidiana e de levar uma vida menos dependente; c) Alto Nível: aqueles indivíduos surdocegos que desenvolvam as estratégias de resolução de problemas e interesses. São capazes de levar uma vida e aprendizagem regular em relação às suas necessidades naturais. (ALMEIDA, 2015, p. 30).

Essa classificação considera a subjetividade de cada pessoa surdocega, seu aprendizado, sua fase linguística. Conforme se estabelece o nível linguístico dessa pessoa, pode-se caracterizar as estratégias educacionais a serem utilizadas.

A importância de compreender a pessoa surdocega a partir da sua funcionalidade resulta em perceber as suas potencialidades, reconhecendo as melhores estratégias para lhe proporcionar o seu desenvolvimento (ALMEIDA, 2015). Ainda, conforme o autor, é importante destacar que a surdocegueira pode ser congênita ou adquirida. As pessoas que apresentam perdas concomitantes da audição e da visão antes de terem desenvolvido a aquisição da língua são classificadas como surdocegos congênitos. As que apresentam uma deficiência sensorial auditiva ou visual após adquirir uma língua são classificadas como surdocegos adquiridos. Essas características são essenciais para o atendimento direcionado às suas especificidades. A surdocegueira pode ter variadas causas, consideradas pré-natais, perinatais ou pós-natais.

Deve-se levar em consideração, portanto, que cada pessoa tem uma história de vida e que a deficiência pode ter surgido antes ou depois de uma formação linguística – o que muda significativamente o planejamento e a organização metodológica da educação/formação desse sujeito.

A *Deaf Blind International Association* aponta que:

O termo Surdocegueira descreve uma condição que combina diferentes graus de privação auditiva e visual. As privações sensoriais multiplicam e intensificam o impacto em cada caso, criando uma severa incapacidade que é diferente e única. Todos os surdocegos apresentam problemas na comunicação, acesso à informação e problemas de mobilidade. As suas necessidades específicas variam conforme a idade, o início e o tipo de surdocegueira. (DEAF BLIND INTERNATIONAL ASSOCIATION apud ALMEIDA, 2015, p. 28).

Conforme o *Programa de Atendimento e Apoio ao Surdocego* (PAAS), conceitua-se a surdocegueira como:

[...] deficiência singular que apresenta perdas auditivas e visuais concomitantemente em diferentes graus, levando a pessoa com surdocegueira a desenvolver diferentes formas de comunicação para entender e interagir com a sociedade. O indivíduo surdocego necessita de um atendimento educacional especializado diferente daquele destinado ao cego ou ao surdo, por se tratar de uma deficiência única com características específicas principalmente no que se refere à comunicação, à informação e à mobilidade. (BRASIL, 2018, p. 1).

Bosco, Mesquita e Maia (2010), mencionam haver quatro categorias para pessoas com surdocegueira, sendo elas:

- Indivíduos que eram cegos e se tornaram surdos;
- Indivíduos que eram surdos e se tornaram cegos;
- Indivíduos que se tornaram surdocegos;
- Indivíduos que nasceram [com] ou adquiriram surdocegueira precocemente, ou seja, não tiveram a oportunidade de desenvolver linguagem, habilidades comunicativas ou cognitivas nem base conceitual sobre a qual possam construir uma compreensão de mundo. (BOSCO; MESQUITA; MAIA, 2010, p. 45).

Barroco (2007) descreve que a nomenclatura empregada atualmente é surdocegueira, como adotam instituições internacionais. A autora explica que a palavra combinada *cego-surdo-mudo* ou *surdo-cego* foi abandonada, visto que a condição não é simplesmente a somatória de duas deficiências. Ela explica que quando Vygotski produziu seus estudos, não se tinha a ideia de educabilidade das pessoas surdocegas. O que havia era a polarização entre norte-americanos e soviéticos no atendimento educacional a pessoas sob essa condição, encabeçado na Rússia por Sokoliansky e com teorizações de Vygotski.

Em conformidade com Monteiro (s.d.), do *Instituto Benjamin Constant*, Rio de Janeiro, pode-se dizer que

Indivíduos surdocegos devem ser definidos como aqueles que tem uma perda substancial de visão e audição de tal forma que a combinação das duas deficiências cause extrema dificuldades na conquista de metas educacionais, vocacionais, de lazer e sociais.

Assim, considerando que a pessoa com perda substancial da visão ou da audição pode, todavia, ouvir ou ver, mas a pessoa com uma perda substancial dos dois canais sensoriais, visão e audição, experimenta uma combinação de privação de sentidos que pode causar imensas dificuldades, fica claro que a surdocegueira não é simples soma das duas deficiências, mas sim uma forma de deficiência com problemas específicos que exigem soluções especiais.

Neste contexto, é enorme a variedade de pessoas abrangidas por esta ampla definição. Há relativamente poucas pessoas que são totalmente cegas e completamente surdas. Entretanto, encontraremos nesse universo pessoas cegas congênitas que perderam a audição após a aquisição da fala, outras, surdas que perderam a visão após aprenderem a língua de sinais, a leitura e a linguagem oral; destas algumas possuem resíduo auditivo ou visual.

O conhecimento de todos esses, antecedentes, além do estágio da perda, é de fundamental importância para a definição das prioridades que deverão constar nos planejamentos a serem elaborados especificadamente para cada indivíduo que venha participar de *Programas de Atendimento ao Surdocego*. (MONTEIRO s.d., n.p. apud BARROCO, 2007, p. 349).

Essa discussão conduz ao ponto chave para o desenvolvimento da pessoa surdocega: a comunicação. Ela é o ponto de partida para qualquer aprendizagem e por essa razão deve-se buscar o desenvolvimento da capacidade comunicativa de cada aluno, considerando-se que a comunicação implica a expressão de estados emotivos e de ideias, raciocínios e sentimentos. Deve-se considerar todo e qualquer tipo de comunicação, como por meio de objetos/instrumentos ou por expressão corporal, além do uso da linguagem verbal oralizada, escrita, sinalizada de algum modo.

Assim como nas outras deficiências, o atendimento à pessoa com surdocegueira foi deixando aos poucos os princípios assistencialistas em favor de se pensar essa condição de forma cientificamente mais aprofundada e respeitosa.

Com o avanço nos estudos e nas pesquisas nessa área, os surdocegos começaram a sair de suas casas (se isso não ocorresse, até hoje estariam desprovidos de se relacionarem ativamente com o mundo e com o conhecimento) para adentrarem às instituições de ensino e aos outros espaços da sociedade.

De acordo com Almeida (2015),

A educação de surdocegos, [...] começou em 1837, nos Estados Unidos, no Instituto Perkins, tendo como primeira aluna a criança surdocega Laura Bridgman. Neste mesmo instituto, estudou, durante anos, a notável aluna Helen Keller, experiência que foi proporcionada com a ajuda da professora Anne Sullivan. Já na Europa, os programas para educação de surdocegos iniciaram na França (1884), Alemanha (1887) e Finlândia (1889). Até então, o número dessas pessoas com surdocegueira ainda era muito pequeno. Em 1977 foram catalogados 350 surdocegos em atendimento, em 13 países. (ALMEIDA, 2015, p. 26).

Os estudos de Barroco (2007), com relação ao atendimento com surdocegos na Rússia, demonstram os avanços e a possibilidade de atuação educacional efetiva com esses sujeitos. De acordo com a autora, em 1923, Ivan A. Sokoliansky (1889-1960),

[...] organizou a Escola-Clinica para cegos-surdos-mudos, ou, conforme o termo atual, surdocego<sup>40</sup>, e foi o responsável por adaptações técnicas em máquinas de escrever (DIACHKOV, 1982, p. 193). Após sua morte, seus seguidores Aleksander Meshcheryakov, Raisa Mareeva, Vera Vahtel e Galina Vasina, juntamente com Olga Skorohodova, deram continuidade ao seu trabalho, alcançando resultados importantes no âmbito da surdocegueira.

Conforme Basilova (1962, s. p.), diretora do Laboratório da Educação do Surdocego do Instituto de Educação Especial de Moscou (anteriormente Instituto de Defectologia), por exemplo, em 1910 em São Petersburgo, foi aberta a primeira escola para crianças surdas-cegas pela Russian Deafblind Care Society [Sociedade Russa de Cuidado aos Surdocegos]. Tal escola sofreu modificações após 1917, e funcionou até 1940. Em Kharkov de 1923-1925 a 1936 também funcionou uma escola dessa natureza, porém a mais conhecida es-

cola para crianças surdocegas estava na cidade de Zagorsk (atual Sergiev Posad), fundada somente em 1963 (SIERRA, 2005; AS BORBOLETAS..., 1992; MESHCHERYAKOV, 1979, p. 21).

É necessário frisar que, na Rússia e no mundo, a história da educação de surdo-cegos tem em Sokoliansky um grande nome, citado algumas vezes por Vygotski (1997b). Era um professor devotado, que foi à Alemanha em 1913 e em 1925 com propósitos profissionais, e acompanhou com cuidado as realizações de Helen Keller e seu trabalho nos EUA. (BARROCO, 2007, p.179-180).

De modo comparativo, pode-se dizer que:

A história da surdocegueira no Brasil ainda é muito recente, datada de 1953, quando o país recebeu Helen Keller. Influenciada por esta tão importante representante dos surdocegos no mundo, a educadora Nice Tonhozi Saraiva, que já trabalhava na educação de cegos no Instituto de Cegos Padre Chico, em São Paulo (Brasil), passou também a empenhar seus esforços e conhecimentos na educação dos surdocegos, a partir de 1962, quando regressa dos EUA. (ALMEIDA, 2015, p.27-28).

De acordo com o *Instituto Benjamin Constant* (2017), no Brasil, existem algumas Instituições que atendem a surdocegos, tais como:

ADEFAP - Centro de Recursos em Deficiência Múltipla, Surdocegueira e Deficiência Visual;

AHIMSA - Associação Educacional para Múltipla Deficiência;

AGAPASM - Associação Gaúcha de Pais e Amigos dos Surdocegos e Multi-deficientes;

Grupo Brasil de Apoio ao Surdocego e ao Múltiplo Deficiente Sensorial. (INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT, 2017, n.p.).

Ao se recuperar o percurso do atendimento no Paraná, destaca-se que, para normatizar o atendimento ao surdocego, foi criada a Instrução nº 21/2018 da Superintendência da Educação (SUED) da Secretaria Estadual de Educação (SEED), que “Estabelece critérios para o funcionamento do Centro de Atendimento Especializado – Surdocegueira nas instituições da rede pública Estadual de Ensino” (PARANÁ, 2018, p. 2). Além disso, de acordo com esse documento,

O atendimento será disponibilizado aos estudantes com surdocegueira/surdocegueira plus, a partir de 06 (seis) anos de idade, regularmente matriculados nas instituições de ensino que ofertam o Ensino Fundamental, anos finais, ou Ensino Médio na rede pública estadual de ensino, bem como à bebês e adultos. Poderão ser atendidas também, pessoas da comunidade com surdocegueira/surdocegueira plus, bebês e adultos, não matriculados nas instituições de ensino e que necessitem de atendimento complementar e suplementar como estimulação essencial, estimulação sensorial, diferentes sistemas de comunicação, orientação e mobilidade, sistema Braille, Sorobã, Prática Educativa de Vida Independente, dentre outros, até serem supridas suas necessidades. (PARANÁ, 2018, p. 2).

Conforme destaca Barroco (2007), “Vygotski nas décadas de 1920 e 1930 [...] já

estava em defesa da educabilidade de pessoas cegas e cega-surda-muda (termo que emprega, além de cega-surda).” (BARROCO, 2007, p. 350). Para o autor russo,

A educação da criança cega surdamuda apresenta dificuldades consideravelmente maiores e tropeça com obstáculos maiores que a educação da criança cega ou surdamuda. Mesmo assim, essas crianças têm limitadas possibilidades de desenvolvimento e educação, por conta do aparelho do sistema nervoso e o aparelho psíquico no cego-surdomudo que podem não estar afetados. Todos conhecem os nomes de Helen Keller e Laura Bridgeman, duas cegas e surdamudas, que graças à educação e ao ensino, alcançaram um elevado desenvolvimento psicológico. Helen Keller inclusive chegou a tornar-se uma notável escritora, pregadora do otimismo. As notícias sobre Laura Bridgeman são mais modestas, mas por sua vez mais verdadeiras e cientificamente exatas: chegou a dominar a linguagem, a leitura, a escrita, a aritmética, a geografia elementar e a história natural.<sup>1</sup> (VYGOTSKI, 1997, p. 200-201, tradução nossa).

Desse modo Vygotski (1997) enfatiza:

A educação fundamental da criança cega-surdamuda consiste em ensiná-la a linguagem. Somente dominando a linguagem pode tornar-se um ser social, é dizer, em um homem no autêntico sentido da palavra. O contato com quem o rodeia se estabelece nessa criança através do tato. Mediante o tato, percebe os signos do alfabeto impressão digital o manual dos surdos mudos (a dactilologia) e as letras em relevo do alfabeto tracejado em Braille para os cegos; assim aprende a compreender a linguagem e a ler. Essa criança pode falar com ajuda do alfabeto manual ou utilizando a linguagem oral, que começa a dominar graças a imitação. É certo que este ensino é muito dificultado em comparação com a da criança cega, já que o cego-surdomudo não vê os movimentos articulatórios do interlocutor e se guia exclusivamente pelo tato.<sup>2</sup> (VYGOTSKI, 1997, p. 201, tradução nossa).

De acordo com Sartoretto e Bersch (2010), para que a pessoa surdocega possa se comunicar, devem-se utilizar todos os sentidos remanescentes, sendo que cada pessoa se comunica de maneira diferente que pode ir desde o mais concreto (uso de objetos de referência) até o mais simbólico (Libras tátil, escrita na palma da mão).

---

**1** La educación del niño ciego sordomudo presenta dificultades considerablemente mayores y tropieza con obstáculos más grandes que la educación del niño ciego o sordomudo. No obstante, esos niños tienen limitadas posibilidades de desarrollo y educación, por cuanto el aparato de cierre del sistema nervioso y el aparato psíquico en el ciego-sordomudo pueden no estar afectados. Todos conocen los nombres de Helen Keller y de Laura Bridgeman, dos ciegas y sordomudas, que, gracias a la educación y a la enseñanza, alcanzaron un elevado desarrollo psíquico. Helen Keller incluso llegó a convertirse en una notable escritora, predicadora del optimismo. Las noticias acerca de Laura Bridgeman son más modestas, pero a la vez más verosímiles y científicamente exactas: llegó a dominar el lenguaje, la lectura, la escritura, la aritmética, la geografía elemental y la historia natural. (VYGOTSKI, 1997, p. 200-201).

**2** La educación fundamental del niño ciego-sordomudo consiste en enseñarle el lenguaje. Sólo dominando el lenguaje puede convertirse en un ser social, es decir, en un hombre en el auténtico sentido de la palabra. El contacto con quienes lo rodean se establece en ese niño a través del tacto. Mediante el tacto, percibe los signos del alfabeto dactilar o manual de los sordomudos (la dactilología) y las letras en relieve del alfabeto punteado de Braille para los ciegos; así aprende a comprender el lenguaje y a leer. Ese niño puede hablar con ayuda del alfabeto manual o utilizando el lenguaje oral, que llega a dominar gracias a la imitación. Es cierto que esta enseñanza se ve muy dificultada en comparación con la del niño ciego, ya que el ciego-sordomudo no ve los movimientos articulatorios del interlocutor y se guía exclusivamente por el tacto. (VYGOTSKI, 1997, p. 201).



Nascimento (2006) aponta que, como forma de comunicação,

[...] pode fazer uso de Libras, Libras Tátil, Libras no campo visual reduzido, escrita ampliada, escrita na palma da mão, Braille e Braille tátil, sempre buscando o sistema de comunicação que melhor se adapte.

[...]

A Libras tátil também é um meio de comunicação e consiste em realizar a interpretação por meio da Libras com a mão do surdocego em cima das mãos do interlocutor, assim, o surdocego faz uso do tato para que haja comunicação (NASCIMENTO, 2006). Pode-se utilizar a Libras no campo visual reduzido, que é para surdocegos que possuem resíduos visuais e domínio da leitura e da escrita. [...]

O uso da escrita ampliada também é uma forma de comunicação para pessoas que possuem resíduo visual e constitui-se na utilização de letras em tamanho maior, de forma que fique mais visível ao aluno. A escrita na palma da mão é marcada por desenhar as letras do alfabeto na palma da mão, ou em alguma parte do corpo, como o braço, de forma a possibilitar a comunicação. (NASCIMENTO, 2006 apud GALVÃO, 2017, p. 39).

O Braille tátil ou digital é mais utilizado por pessoas cegas que ficaram surdocegas. É um sistema que “[...] segue as mesmas regras e convenções do braille tradicional (os dedos indicador e médio representam a cela braille e em cada falange dos dedos representa o espaço de marcação do ponto).” (NASCIMENTO, 2006, p. 30).

Conforme indica Galvão (2017),

Em todos os níveis de comunicação faz-se uso de tecnologias que contribuem para uma melhor comunicação da pessoa surdocega e, conseqüentemente, para um melhor aprendizado, são os chamados recursos de tecnologia assistiva, que têm o propósito de permitir uma maior independência da pessoa com surdocegueira, pois trata-se de diversos materiais que conseguem diminuir algumas de suas dificuldades de comunicação. (GALVÃO, 2017, p. 41).

As condições de aprendizagem vão depender do nível linguístico de cada aluno e das condições educacionais e familiares a que foi submetido, assim como da formação do professor. A qualidade dessas ações refletirá no desenvolvimento educacional e social desse aluno.

É comum que exista entre a criança e seus familiares a dificuldade de comunicação. Isso implicará nos resultados da relação com o mundo e o modo como se desenvolve, considerando a interação entre os sujeitos como base de toda aprendizagem. Portanto, o que se deve compreender é a forma que a criança surdocega se comunica e ensiná-la e empregar os recursos possíveis.

## DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA

Historicamente, como se pôde acompanhar ao longo deste *Currículo*, as pessoas com deficiência não tiveram fácil acesso aos processos de ensino que poderiam resultar

efetivamente em aprendizagem, especialmente por serem vistas como incapazes. Muitas delas ficavam confinadas em casa ou em instituições apartadas da convivência com seus pares e sem acesso a qualquer intervenção educacional.

Na literatura especializada, ainda são escassos os estudos sobre a deficiência múltipla, e os autores que abordam a respeito não têm consenso do que essa seria. Todavia, há diversas legislações que podem oferecer um amparo. Por exemplo, na *Política Nacional de Educação Especial* (BRASIL, 1994), a deficiência múltipla é definida como: “associação, no mesmo indivíduo de duas ou mais deficiências primárias (mental/visual/auditiva/física), com comprometimentos que acarretam atrasos no desenvolvimento global e na capacidade adaptativa” (BRASIL, 1994, p.15). No Decreto nº 5.296/2004, conceitua-se como “associação de duas ou mais deficiências” (BRASIL, 2004, p.2), como a deficiência intelectual/auditiva e a deficiência física/visual.

Nessa direção, de acordo com Godói (2006),

O termo deficiência múltipla tem sido utilizado, com freqüência [sic], para caracterizar o conjunto de duas ou mais deficiências associadas, de ordem física, sensorial, mental, emocional ou de comportamento social. No entanto, não é o somatório dessas alterações que caracterizam a múltipla deficiência, mas sim o nível de desenvolvimento, as possibilidades funcionais, de comunicação, interação social e de aprendizagem que determinam as necessidades educacionais dessas pessoas. (GODÓI, 2006, p. 11).

Carvalho (2000) compreende que deficiência múltipla é uma:

[...] expressão adotada para designar pessoas que têm mais de uma deficiência. É uma condição heterogênea que identifica diferentes grupos de pessoas, revelando associações diversas de deficiência que afetam, mais ou menos intensamente, o funcionamento individual e o relacionamento social. (CARVALHO, 2000, p. 47).

Segundo Silva (2011), a pessoa com esse tipo de deficiência pode tê-la adquirido/apresentado por conta de fatores pré-natais, perinatais ou natais e pós-natais. A deficiência múltipla também pode decorrer de acidentes ou doenças.

De acordo com Rocha e Pletsch (2015), uma das primeiras instituições para o atendimento de pessoas com múltiplas deficiências foi a *Fundação de Atendimento de Deficiência Múltipla* (FADEM), estabelecida no ano de 1983, em Porto Alegre, no Rio Grande do Sul (RS). A FADEM foi fundada pela fisioterapeuta Bárbara Fischinger, que defendia a escolarização de crianças e adolescentes com múltiplas deficiências.

De acordo com Cascavel (2008b):

Na Rede, a organização do atendimento ocorreu mais sistematicamente na Escola Municipal Ita Sampaio, devido à existência do CAE-DF. Os alunos recebiam atendimento nos centros especializados – CAE-DF, CAE-DV – e também nas Classes Especiais. Observa-se que a área da saúde representava parte do conjunto dos recursos especializados destinados a esta demanda. A instância privada também respondeu por parte dos atendimentos oferecidos ao aluno com deficiência múltipla. Em Cascavel, a oferta ocorreu predominantemente na APAE, sendo o atendimento de caráter educacional e clínico.

A matrícula na referida instituição especializada assegura a frequência [sic] do aluno estritamente nessa modalidade. (CASCAVEL, 2008b, p. 103-104).

Atualmente, os alunos com deficiência múltipla podem ser atendidos no CAS, se houver associada deficiência auditiva, no CAP se houver associada à deficiência visual ou em Sala de Recursos Multifuncional (SRM) e/ou Professor de Apoio Pedagógico (PAP).

No processo de escolarização desses alunos, requer que sejam utilizados procedimentos e adaptações de acordo com suas especificidades, seja referente ao mobiliário, aos recursos pedagógicos, que podem ser: computador, pranchas de comunicação alternativa, quadro imantado, plano inclinado, tesoura adaptada, impressora em braile, atividades ampliadas, entre outros, garantido a apropriação da cultura humana historicamente acumulada, por meio da interação social e pela mediação. Será por meio dessas ações que o aluno desenvolverá as suas funções psicológicas superiores (FPS).

Facci e Tuleski (2006) corroboram dizendo que,

[...] é através da apropriação dos conhecimentos científicos que o processo de humanização dos indivíduos pode ocorrer de uma forma mais plena, pois dá origem a formas especiais de conduta, modifica a atividade das funções psíquicas e cria novos níveis de desenvolvimento humano e possibilita uma compreensão mais articulada da realidade. (FACCI; TULESKI, 2006, p. 12).

Vygotsky e Luria (1996) já diziam que “[...] o mais importante, o mais crucial e o mais característico para todo o processo, é o fato de que seu aperfeiçoamento vem de fora, e é afinal determinado pela vida social do grupo ou do povo a que o indivíduo pertence” (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 143-144).

Conforme Cascavel (2008b),

Entendendo a ação educativa intencional como fator determinante para o desenvolvimento, tem-se que os fatores desencadeados pela deficiência múltipla não podem ser compreendidos pelos professores e outros profissionais como inibidores do trabalho pedagógico. A escola e os profissionais que nela atuam devem ser compromissados com esses alunos, devendo, portanto, garantir-lhes o acesso ao conhecimento científico, à cultura historicamente acumulada. (CASCAVEL, 2008b, p.109-110).

De acordo com Magalhães, Rocha e Pletsch (2013), para o desenvolvimento do aluno com deficiência múltipla, o professor deve utilizar recursos, estratégias e intervenções de acordo com a necessidade e especificidade do aluno, como já apontado. Isso porque, para Vygotski (1997), a lei do desenvolvimento são as mesmas para todos, não havendo diferença em relação às pessoas com ou sem deficiência. Assim, a pessoa com deficiência múltipla não deve ser rotulada pelo que ela não faz (não anda, não fala, não se comunica etc.), mas sim devem ser constatadas as possibilidades de aprendizagem por vias que estejam íntegras.

Conforme defende Martins (2010) “[...] a máxima humanização dos indivíduos pressupõe a apropriação de formas de elevação acima da vida cotidiana, e, nessa elevação, a formação escolar exerce um papel insubstituível” (MARTINS, 2010, p. 53). Vigotski (2003) dizia que “[...] a meta da educação não é a adaptação ao ambiente já existente, que pode ser

efetuado pela própria vida, mas a criação de um ser humano que olhe para além de seu meio [...]” (VIGOTSKI, 2003, p. 77).

O professor tem um papel essencial na educação desse aluno, o que, com as intervenções e adaptações adequadas, resulta em uma melhor aprendizagem e, em consequência, em movimento do desenvolvimento. Para tanto, o professor, com apoio de outros profissionais, deve ter conhecimento das especificidades apresentadas por seu aluno, atuando em uma prática pedagógica intencional que desenvolva as potencialidades desse – como já dito em outro capítulo – que é candidato à humanização.

## REFERÊNCIAS

---

ALMEIDA, W. G. O **Guia-intérprete e a Inclusão da Pessoa com Surdocegueira**. Salvador. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pesquisa e Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2015.

---

BARROCO, S. M. S. **A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Araraquara –SP, 2007.

---

BOSCO, I. C. M. G.; MESQUITA, S. R. S. H.; MAIA, S. R. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: surdocegueira e deficiência múltipla**. Brasília – [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, MEC/SEESP, 2010.

---

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial**. Livro 1/MEC/SEESP- Brasília: a Secretaria, 1994.66f. Disponível em [https://midia.atp.usp.br/plc/plc0604/impressos/plc0604\\_aula04\\_AVA\\_Politica\\_1994.pdf](https://midia.atp.usp.br/plc/plc0604/impressos/plc0604_aula04_AVA_Politica_1994.pdf). Acesso em: 05 nov. 2019.

---

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educação Infantil- Estratégias e orientações pedagógicas para educação de crianças com necessidades educacionais especiais: Dificuldades Acentuadas de Aprendizagem. Deficiência Múltipla**. Brasília: MEC/SEESP, 2002.

---

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](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm). Acesso em 05 de nov. 2019.

---

BRASIL. **INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT**. Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://www.ibr.gov.br/programa-de-atendimento-e-apoio-ao-surdocego>. Acesso em: 20 nov. 2019.

---

CARVALHO, E.N.S. de. **Programa de capacitação de recursos humanos do Ensino Fundamental: deficiência múltipla**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2000.

---

CASCAVEL. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel**: volume II: Ensino Fundamental- anos iniciais. Cascavel, PR: Ed. Progressiva, 2008b.

---

FACCI, M. G. D.; TULESKI, S. C. **Da apropriação da cultura ao processo de humanização**: o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. 2006. Disponível em: <http://ccp.uenp.edu.br/dirposgrad/gepem/texts/gepem070-007.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2019.

---

GALVÃO, D. L. **O ensino de geometria plana para uma aluna com surdocegueira no contexto escolar inclusivo**. Dissertação. (Mestrado em Ensino de Ciências e Tecnologia). Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Tecnologia, Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR, Ponta Grossa - PR, 2017.

---

GODÓI, A. M. de. **Educação infantil**: saberes e práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem: deficiência múltipla. 4. ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

---

INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT. **Conceituando a Surdocegueira**. Rio de Janeiro: Instituto Benjamin Constant, 2017. Disponível em: <http://www.abc.gov.br/paas/308-conceituando-a-surdocegueira>. Acesso em: 05 nov. 2019.

---

MAGALHÃES, S. D. P.; ROCHA, M. G. de S. da; PLETSCHE, M. D. **A aprendizagem de alunos com Deficiência Múltipla**: Contribuições da Teoria Histórico Cultural por meio da pesquisa colaborativa. 2013.

---

MARTINS, L.M. Implicações Pedagógicas da Escola de Vigotski: Algumas considerações. In: MENDONÇA, S. G. de L.; MILLER, S. (Orgs.). **Vigotski e a Escola Atual**: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. 2.ed. revisada. - Araraquara, SP: Junqueira &Marin; Marília, SP: Cultura Acadêmica, 2010, p.49-61.

---

NASCIMENTO, F. A. A. C. **Saberes e Práticas da Inclusão - Dificuldades de comunicação e sinalização**: Surdocegueira/múltipla deficiência sensorial. 4.ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

---

PARANÁ. **Instrução nº 21 de novembro 2018**. Estabelece critérios para o funcionamento do Centro de Atendimento Especializado – Surdocegueira nas instituições da rede pública Estadual de Ensino. Curitiba: SUEd/SEED, 2018. Disponível em: [http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/2018/instrucao212018\\_sued\\_seed.pdf](http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/2018/instrucao212018_sued_seed.pdf). Acesso em: 20 nov. 2019.

---

ROCHA, M. G de S. da; PLETSCHE M. D. Deficiência Múltipla: disputas conceituais e políticas educacionais no Brasil. **Cad. Pes.** São Luís, v. 22, n. 1, jan./abr. 2015.

---

SARTORETTO, M. L.; BERSCH, R. de C. R. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: recursos pedagógicos acessíveis e comunicação aumentativa alternativa. Brasília: MEC/SEESP/UFC, 2010.

---

SILVA, Y. C. R. Deficiência múltipla: conceito e caracterização. **Anais Eletrônico**. VII EPCC Encontro Internacional de Produção Científica Cesumar. Maringá: Editora CESUMAR, 2011. Disponível em: <http://www.conhecer.org.br/download/cp/inclusao/m3/leitura%203.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2019.

---

VYGOTSKY, L. S; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento:** símios, homem primitivo e criança. Trad. Lolio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

---

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas V:** fundamentos de defectología. Madrid: Visor Dis., S. A., 1997.

---

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica.** Tradução: Claudia Shiling. Edição Comentada. Porto Alegre: Artmed, 2003.



GOVERNO MUNICIPAL  
**CASCAVEL**  
Secretaria Municipal de Educação