

ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIAS, SURDOS E SUPERDOTADOS NO BRASIL

Documento temático 2



ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIAS, SURDOS E SUPERDOTADOS NO BRASIL

Documento temático 2



Rede CpE

Coordenação

Roberto Lent - Coordenador Geral
Marília Zaluar Guimarães - Coordenadora científica
Débora Foguel - Coordenadora de educação
Daniele Botaro - Pesquisadora

Comunicação

Sofia Moutinho - Produtora de conteúdo e assessora de imprensa

Expediente

Edição: Roberto Lent
Revisão: Sofia Moutinho
Diagramação e arte: Renata Chames

www.cienciaparaeducacao.org
facebook.com/Redecpe

Produzido e impresso em 2016

SOBRE A REDE CpE

Como a ciência pode ajudar na educação? Esta é a pergunta que motiva a Rede Nacional de Ciência para Educação (Rede CpE). Criada em novembro de 2014 por um grupo inicial de 30 cientistas de universidades brasileiras, a rede tem por objetivo unir pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento interessados em realizar pesquisas científicas que possam promover melhores práticas e políticas educacionais baseadas em evidências.

Hoje contamos com mais de 80 grupos de pesquisas de todo o país e o apoio do Instituto Ayrton Senna, do Instituto D'Or de Pesquisa e Ensino (IDOR), da Empresa Brasileira de Pesquisa e Inovação industrial (Embrapii) e do Instituto de Ciências Biomédicas da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

APRESENTAÇÃO

A Rede Nacional de Ciência para Educação estabeleceu como uma de suas metas para 2016 a elaboração de documentos que revisassem as bases científicas de temas relevantes para a educação, temas para os quais a pesquisa científica pode contribuir de modo significativo. O segundo desses temas está exposto nas páginas seguintes.

O documento foi elaborado coletivamente. Inicialmente, um documento-base foi redigido por uma equipe de pesquisadores, membros da Rede CpE, e levado à discussão pelos demais membros. Com base nos comentários e sugestões coletados na discussão, uma versão final foi elaborada, e é esta que está sendo divulgada aqui.

Por meio destes documentos, a Rede CpE pretende iniciar um debate nacional que coloque a Ciência para Educação (CpE) no cenário das possibilidades para acelerar o desenvolvimento dos indicadores da educação no Brasil. A CpE não pretende substituir as indispensáveis medidas de política pública já identificadas: turno único nas escolas, tempo integral e dedicação exclusiva para os professores, salários compatíveis com a sua relevância social, adequadas condições físicas das escolas, aumento dos recursos financeiros para a educação, e muitas outras medidas que não dependem da Ciência.

A Ciência, no entanto, poderá trazer o novo, em conceitos, produtos e procedimentos educacionais, proporcionando um impulso mais acentuado ao nosso progresso. Como já se faz na área da Saúde e nas Engenharias, é preciso fomentar a pesquisa translacional para a Educação, mobilizando os cientistas brasileiros para essa tarefa estratégica crucial.

Autores do documento-base:

Denise de Souza Fleith (Universidade de Brasília - UnB),
Enicéia Gonçalves Mendes (Universidade Federal de São Carlos - UFSCar) e
Ronice Müller de Quadros (Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC)

Comentários e sugestões:

Fernando Capovilla (Universidade de São Paulo - USP)

Parceiros:



A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) estabeleceu como direitos públicos subjetivos o acesso à escolaridade obrigatória e gratuita, a matrícula em classe comum, preferencialmente no ensino regular, e o “atendimento educacional especializado”, para atender às necessidades educacionais diferenciadas do Público Alvo da Educação Especial (PAEE). Ao longo da década de 1990, sob influência do movimento mundial pela educação inclusiva, vários dispositivos legais foram aprovados garantindo a matrícula desse alunado na escola comum. Porém, na prática, tais mudanças pouco impactaram na ampliação do acesso à escola para os alunos com necessidades especiais.

Ao longo da primeira década do século 21, a política educacional na perspectiva da educação inclusiva foi intensificada, tornando quase que compulsória a matrícula desses estudantes nas escolas comuns. Os documentos normativos começaram finalmente a dispor sobre o direito ao atendimento educacional especializado (AEE), definindo esse sistema de apoio à escolarização em classes comuns para os alunos do PAEE. O censo escolar brasileiro começou a registrar um aumento contínuo e expressivo de matrículas desses estudantes em escolas comuns (BRASIL/INEP, 2013). Além disso, cresceu o número de matrículas em classes comuns das escolas regulares e diminuíram as matrículas em classes e escolas especiais, especialmente em escolas públicas.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), definiu oficialmente como Público Alvo da Educação Especial (PAEE):

- 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 (por exemplo, alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância e transtornos invasivos sem outras especificações).
- III. Alunos superdotados: aqueles que demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse.

Assim, a legislação educacional atual prescreve o direito ao PAEE de frequentar uma classe comum nas escolas regulares e de receber Atendimento Educacional Especializado (AEE), que deve se organizar preferencialmente pela oferta de “Salas de Recursos Multifuncionais” (SRM), para que esses estudantes não interrompam seu percurso escolar na classe comum, mas que, ao mesmo tempo, tenham supridas suas demandas diferenciadas de escolarização¹.

O censo escolar de 2013 registrou 843.342 estudantes do PAEE, de um total de 50.042.488 matrículas na educação básica, o que representa cerca de 1,7% do total de estudantes, quando se estima que deveria estar entre 5 a 10%. Isso indica que pode ser grande a parcela dessa população que ainda se encontra fora de qualquer tipo de escola. Dessas 843.342 matrículas, 648.921 (77%) encontravam-se em escolas comuns. Entretanto, embora a legislação brasileira estabeleça que para essa população a frequência exclusiva na classe comum não basta, e que é preciso ofertar também o AEE, os dados do censo escolar indicam que esse apoio tem sido assegurado a apenas cerca de 1/3 desses estudantes matriculados em escolas comuns, enquanto que os 2/3 restantes se encontram exclusivamente em classe comum, ou seja, sem nenhum serviço especializado de apoio.

¹ Alguns transtornos não incluídos no PAEE, como a dislexia do desenvolvimento e o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, têm também prerrogativas legais de atendimento que devem ser observadas pelas escolas.

Para a oferta do AEE foi instituído o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). Considerando a novidade da proposta de implantação desses serviços no contexto brasileiro, e o crescimento do número de SRM em todo o país, um grupo de pesquisadores constituiu o Observatório Nacional de Educação Especial (Oneesp)² para produzir estudos integrados sobre políticas e práticas direcionadas para a questão da inclusão escolar na realidade brasileira. Os estudos foram conduzidos em 56 municípios de 17 estados brasileiros (Alagoas, Amapá, Bahia, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Rondônia, São Paulo, Santa Catarina, Sergipe, Paraíba, Paraná). Em síntese, os resultados do estudo evidenciaram que:

1. O principal problema parece estar na concepção política do serviço de apoio baseado exclusivamente no AEE ofertado em SRM, que de fato tem se transformado no locus de acomodação da diferença na escola, que ainda centra a deficiência no aluno e no seu atendimento, provocando pouco ou nenhum impacto em uma instituição que precisa mudar para oferecer ensino de qualidade para todos, e não apenas para o PAEE.
2. Outro aspecto problemático tem sido o caráter remediativo da política educacional, que, ao priorizar intervir na faixa de escolaridade obrigatória (atualmente definida dos quatro aos 17 anos), negligencia a possibilidade de intervir preventivamente com programas de educação precoce. O censo escolar de 2013 indica que 59.979 das 843.342 matrículas do PAEE, ou seja, cerca de apenas 7% dos estudantes tinham menos que seis anos.

A análise da política atual de Educação Especial indica que, passados mais de 40 anos do início da instituição de políticas no setor, percebe-se que o país tem muito o que avançar para garantir o direito à educação ao PAEE.

A seguir são apresentadas uma contextualização do cenário brasileiro e recomendações específicas considerando-se as diferentes categorias do PAEE.



ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

O principal problema científico relacionado à deficiência intelectual no Brasil parece estar no próprio conceito, e nos consequentes processos de identificação desse alunado, pois, embora os educadores apontem a dificuldade na identificação desse tipo de alunado, na prática, as matrículas registradas no censo escolar indicam que cerca de 70% dos alunos do PAEE são enquadrados na categoria de deficiência intelectual (DI). As definições oficiais dessa categoria reproduzem conceitos e critérios adotados em outros países, que destacam o critério tríplice (déficit intelectual, déficit no comportamento adaptativo e a idade de aparecimento). Entretanto, na prática, esses critérios não são respeitados, e os processos de identificação são arbitrários e subjetivos (VELTRONE; MENDES, 2011). Portanto, seria necessário construir uma definição consensual, e propor critérios e procedimentos para melhorar a identificação, evitando assim a rotulação indevida de deficiência intelectual a estudantes pobres, do sexo masculino (mais frequente), negros ou pardos, aqueles com comportamentos considerados desafiantes pelos educadores, ou provenientes de determinados ambientes familiares desvalorizados pela escola (MENDES; LOURENÇO, 2009).

O segundo aspecto conflituoso no tocante à educação de estudantes com DI se refere ao melhor local de escolarização, pois existe uma forte tradição no país de escolas especiais para a educação dessa população, enquanto que

² Site do Oneesp: <http://www.oneesp.ufscar.br>. Os resultados na íntegra podem ser encontrados nos livros organizados para divulgar esses estudos (MENDES et al., 2015a; 2015b; 2015c).

a atual política torna praticamente compulsória a escolarização em classes comuns de escolas regulares. Qual afinal é a melhor forma de escolarização? Embora seja difícil fazer generalizações porque o conceito engloba no mínimo três grupos bastante diversos de indivíduos, cabe ressaltar que um grupo maior, que compreende cerca de 80% dos estudantes com DI, tem dificuldades mínimas vinculadas à área acadêmica, podendo se beneficiar da escolarização em classes comuns. Entretanto, não há consenso sobre o melhor local de escolarização no caso do segundo grupo, que envolve cerca de 15% dos alunos, composto por indivíduos que apresentam dificuldades mais acentuadas em vários domínios desde o nascimento, e do terceiro grupo, que engloba indivíduos severamente prejudicados, com impedimentos múltiplos e que requerem atenção integrada de vários setores públicos. Entretanto, outras variáveis importantes, além do grau de deficiência, podem estar em jogo em casos de sucesso em escolas comuns, tais como o nível socioeconômico da família e o envolvimento parental, sendo que tais fenômenos, encontrados em outros países, precisam ser investigados na realidade brasileira (MATURANA; MENDES, 2015).

Outro tópico apontado tem sido a importância da participação da família na escolha do tipo de escolarização dos filhos, mas no Brasil elas têm sido pouco consultadas. Para isso, faz-se necessário pesquisar como as famílias podem ser empoderadas, e deixar em aberto as opções de colocação nos diferentes tipos de escolarização, para que se possa investigar qual é o melhor local para a educação desses estudantes.



ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA FÍSICA

De um modo geral, há um consenso de que a escolarização de alunos com deficiência física (DF), para ser satisfatória, requer algumas modificações na escola, tanto na estrutura física quanto em questões acadêmicas. O educador norte-americano Richard M. Gargiulo (2014) descreve os pontos principais que devem ser investigados, dividindo o tema em quatro áreas principais: monitoramento do estado físico do aluno, modificações e adaptações, estratégias instrucionais especializadas e estratégias curriculares diversificadas.

No Brasil, percebe-se que algumas adaptações físicas nas escolas estão sendo realizadas, mas grande número e variedade de barreiras têm sido encontradas, principalmente de natureza social e pedagógica, demonstrando que as políticas de inclusão escolar precisam ser mais efetivas. A investigação científica necessária para que a escola comum possa responder adequadamente às necessidades dos alunos com DF deve se centrar em como fazer adaptações individualizadas no currículo e nos materiais pedagógicos, como desmistificar a deficiência física para a comunidade escolar, e em desenvolver processos de formação de professores envolvendo a colaboração entre profissionais da educação comum e especial no contexto da escola comum (TEIXEIRA-ANDRADE; MENDES, 2015).



ESTUDANTES COM TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO

Nessa categoria do PAEE, as principais dificuldades se encontram também na própria definição do conceito, com implicações nos processos de identificação, planejamento educacional e otimização dos serviços de apoio à escolarização. Um outro tema de interesse tem sido a medicalização das crianças com transtornos globais do desenvolvimento: seria preciso investigar o quanto essa forma de terapia contribui de fato para amenizar ou eliminar problemas comportamentais, sem produzir impactos negativos na aprendizagem e no desenvolvimento dessas crianças. Estudos sobre intervenções visando manejo de conduta, promoção de comunicação alternativa suplementar, programas educacionais para o ensino de habilidades acadêmicas e sobre o papel e função de paraprofissionais para apoiar esses alunos, também poderão contribuir para qualificar a escolarização dessa parcela do PAEE (GOMES; MENDES, 2010).



ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIAS SENSORIAIS / PERCEPTUAIS

Estudantes com deficiência visual e cegueira

Em razão das múltiplas facetas envolvidas no conhecimento do funcionamento visual, em especial em bebês e crianças com deficiência visual, o diagnóstico da deficiência visual deve ser baseado em informações de muitos profissionais. Além disso, constata-se um aumento de casos mais complexos de deficiência visual envolvendo comprometimento do córtex cerebral e impedimentos visuais associados a outras deficiências (físicas, auditivas, cognitivas, etc.). Além do diagnóstico, o desenvolvimento do plano educacional e do trabalho prático na sala de aula, devem ser atribuição de uma equipe com conhecimentos na avaliação da visão e de outras áreas funcionais do aluno, atuando em uma perspectiva transdisciplinar, para que a educação oferecida seja realmente inclusiva.

É preciso investigar sobre a natureza das habilidades visuais do aluno, adaptação de materiais instrucionais apropriados a cada condição individual, instruções especializadas que incluem sistemas alternativos de comunicação e aprendizagem (símbolos táteis, método Braille, tecnologias assistivas, etc.), técnicas de orientação e mobilidade em atividades de vida diária e no desenvolvimento de interações sociais, técnicas de melhoria da eficiência visual, entre outras. Finalmente, são limitados os programas de formação que incluam uma base de conhecimento suficientes, e que sejam específicos na área da deficiência visual, demandando uma complexa e extensiva formação permanente para acompanhar os avanços em diferentes áreas, que compreendem desde as neurociências até as tecnologias assistivas de informação e comunicação (MARQUES; MENDES, 2014).

Estudantes surdos

No caso específico dos alunos surdos, há uma série de ações previstas em lei e em documentos oficiais que garantem a educação bilíngue na rede pública. No entanto, ainda existem algumas incompreensões em relação ao que significa essa educação bilíngue para surdos. A Lei 10.436/2002 reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como a

língua da comunidade surda brasileira. Essa lei foi regulamentada pelo Decreto 5.626/2005, que prevê a educação bilíngue para surdos, tendo a Libras como língua de instrução e a Língua Portuguesa como segunda língua, assim como previsto no Plano Nacional de Educação (Lei 13005/2014, Meta 4.7).

A Libras é uma língua e como tal só faz sentido na relação entre pessoas. Assim, os encontros surdo-surdo são cruciais para o estabelecimento das línguas de sinais e do desenvolvimento sociocultural de uma comunidade local (WRIGLEY, 1996; MIRANDA, 2001). Esses encontros acontecem quando as crianças surdas têm pares surdos, além do contato com outros adultos surdos. Portanto, o primeiro ponto a ser considerado na educação de surdos é o agrupamento das crianças surdas. Essa questão é crucial, pois a educação acontece por meio de interação efetiva em uma língua. Dessa forma, as escolas que realmente querem empreender uma educação bilíngue para surdos precisam se adequar para criar um ambiente bilíngue no espaço escolar no qual a Libras seja a língua de interação.

A Libras se apresenta na modalidade visuoespacial, ou seja, utiliza os canais de articulação motora e a visão para ser produzida e compreendida. Assim como outras línguas brasileiras, a Libras é considerada uma língua de herança, ou seja, uma língua que é transmitida em um grupo local em um país no qual há uma outra língua usada amplamente em quase todos espaços públicos e na mídia, no nosso caso a Língua Portuguesa (QUADROS, 2016). Em relação à transmissão da Libras, as crianças surdas têm diferentes experiências com a aquisição da língua de sinais, ou seja, as formas de acesso à língua de sinais variam dependendo das famílias e de quanto cedo elas têm contato com a sua língua de sinais (QUADROS, 1997; GOLDIN-MEADOW, 2003; SINGLETON; NEWPORT, 2004; QUADROS; CRUZ, 2011). Diante da complexidade dos contextos dos sinalizantes de línguas de herança, torna-se muito importante o planejamento da aquisição da linguagem pelas crianças surdas. Além disso, as crianças surdas dificilmente têm acesso à sua língua de sinais nacional gramaticalmente completa, ou seja, elas estão expostas a interlínguas (SANCHEZ, 2015), ou versões “mistas” da língua de sinais do país (i.e., com elementos de duas ou mais línguas). A língua de sinais é usada pelos aprendizes como segunda língua. É o que acontece com os professores ouvintes ou os intérpretes de língua de sinais ouvintes que não são fluentes na língua de sinais (LEITE; QUADROS, 2014), um contexto bastante comum nas escolas. Assim, precisa haver também um planejamento quanto à aquisição e manutenção da Libras. Nesse contexto, é importante mencionar que já existem esforços acadêmicos de vulto no Brasil para prover testes normatizados e validados em coortes numerosas, com normas de desenvolvimento de uma série de competências cognitivas, linguísticas e escolares da população escolar surda brasileira dos 6 aos 14 anos, tais como: compreensão de sinais de Libras, compreensão de leitura, qualidade ortográfica da escrita, leitura orofacial e outros (CAPOVILLA et al., 2016).

Em paralelo, a Língua Portuguesa deve também ser ensinada aos alunos surdos, pois depende de uma proposta de ensino de segunda língua para surdos, ou seja, uma segunda modalidade, gráfica-visual, baseada em uma língua oral-auditiva. Para os surdos, o Português apresenta um papel importante, pois eles compartilham o mesmo território das pessoas ouvintes que usam essa língua. Assim, as crianças surdas educam-se bilíngues. No entanto, essa relação com a Língua Portuguesa é estabelecida de modo construtivo quando essa língua deixa de ser um fator de exclusão dos surdos (QUADROS, 1997).

Essas questões que sustentam uma proposta de educação bilíngue dependem do desenvolvimento de pesquisas para subsidiar as políticas educacionais que efetivamente viabilizem a educação bilíngue para surdos.



ESTUDANTES SUPERDOTADOS

No caso específico dos alunos superdotados, embora a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), em vigência no Brasil, assegure a sua inclusão no contexto escolar, observa-se que essa não é a realidade educacional vivida pela maioria deles. Os superdotados ainda são um grupo pouco compreendido e negligenciado.

São vários os argumentos falaciosos a respeito do superdotado, tais como de que ele tem recursos intelectuais suficientes para desenvolver por conta própria seu potencial, sendo desnecessárias estratégias educacionais diferenciadas, apoio e acesso a oportunidades. Também é comum a crença de que o aluno superdotado sempre apresenta um excelente rendimento acadêmico, ignorando-se que um ambiente escolar que não apresenta desafios, não considera os interesses dos alunos, ignora seu ritmo de aprendizagem e habilidades, e não promove a sua criatividade e autonomia, pode gerar desinteresse, tédio e baixo desempenho escolar. Vale lembrar que nem sempre o superdotado vai apresentar um potencial superior em todas as áreas. O fenômeno da discrepância entre o potencial previamente revelado e a performance real exibida, particularmente no contexto escolar, é reconhecido na literatura da área como baixa performance. Desconhecem-se, ainda, situações de coexistência do fenômeno da superdotação com outra condição emocional ou comportamental, denominadas condição de dupla excepcionalidade (TENTES et al., 2016). Exemplo dessa situação é o aluno superdotado que apresenta concomitantemente outra condição, como Síndrome de Asperger ou Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. Não é mais possível compreender a superdotação com base exclusivamente no QI. Modelos contemporâneos concebem o fenômeno como resultante da interação de múltiplos fatores, tanto individuais (criatividade, motivação, habilidade acima da média) quanto ambientais (oportunidades, sorte, nível de estimulação, acesso a recursos, apoio etc.).

Quanto às práticas educacionais recomendadas para o atendimento do aluno superdotado, destacam-se o enriquecimento curricular, a aceleração e a diferenciação curricular. O enriquecimento curricular tem como objetivo principal trabalhar conteúdos de interesse do aluno que não integram o currículo regular, desenvolver habilidades diversas (por exemplo, habilidades criativas, de análise crítica, de pesquisa etc.), além de estimular a elaboração e execução de projetos envolvendo problemas reais. No Brasil, tem sido essa a prática mais utilizada no atendimento ao aluno superdotado. A aceleração permite ao superdotado cumprir o programa escolar em menos tempo. As modalidades de aceleração são diversas e vão além do avanço de série. Envolvem a entrada precoce na escola e na universidade, compactação curricular, classe multisseriada, etc. Embora resultados de pesquisa sinalizem os efeitos benéficos dessa prática para o aluno superdotado, nota-se uma grande resistência em adotá-la, especialmente por parte da escola (MAIA-PINTO; FLEITH, 2012). A diferenciação curricular em sala de aula regular foca nas necessidades do estudante. Os professores podem diferenciar por conteúdo, processo e produto, a depender das habilidades, interesses e perfil de aprendizagem do aluno. No Brasil, é praticamente inexistente o emprego dessa prática. Os dados do censo escolar de 2014 revelam que o número de alunos superdotados matriculados corresponde a apenas 0,027% do total de matrículas da educação básica (CARNEIRO, 2015). Isso reflete o quanto esses alunos são invisíveis no contexto da escola. Por isso, torna-se urgente a divulgação do conhecimento cientificamente produzido acerca da superdotação, o aumento de ofertas de atendimento educacional ao aluno com altas habilidades, a flexibilização das práticas educacionais em sala de aula regular, a inclusão da educação do superdotado no projeto político-pedagógico das escolas e nos cursos de formação docente, a desmistificação de ideias estereotipadas e estigmatizadas acerca do superdotado, bem como a sensibilização da sociedade para os direitos do aluno superdotado. Superdotação não é necessariamente sinônimo de sucesso. Assim, é fundamental que os superdotados se sintam acolhidos e parte integrante da escola.

O QUE AINDA PRECISAMOS INVESTIGAR (SUGESTÕES DE PESQUISA)

Deficientes em geral

1. Desenvolvimento de instrumentos de triagem e procedimentos de identificação de crianças pequenas em situação de risco, com atrasos comprovados no desenvolvimento infantil, com impedimentos comprovados, e indicadores de superdotação ou talentos especiais.
2. Desenvolvimento e avaliação de programas de educação precoce para crianças em situação de risco ou com atrasos comprovados no desenvolvimento, centrados em suas famílias.
3. Desenvolvimento e avaliação de programas de letramento para crianças com deficiências.
4. Estudo sobre a configuração de uma rede de serviços diversificados de apoio, necessários para a escolarização de estudantes do PAEE.
5. Estudos comparativos sobre diferentes modelos de escolarização de estudantes do público alvo da Educação Especial.

Surdos

1. Educação bilíngue bimodal.
2. Escrita de sinais.
3. Gramáticas digitais da Libras.
4. Glossários digitais em Libras nas áreas da Ciência.
5. Estudo e proposição de parâmetros curriculares para o ensino de Libras para os alunos surdos e como segunda língua para os alunos ouvintes.
6. Estudo e proposição de parâmetros curriculares e materiais para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos.

Superdotados

1. Concepções de educadores e gestores sobre o aluno superdotado.
2. Impacto de programas de atendimento ao superdotado na trajetória de vida dos alunos egressos, verificando aspectos acadêmicos, sociais e emocionais.
3. Desafios enfrentados por famílias de superdotados no que diz respeito à educação de seus filhos.
4. Resistência de professores a práticas de aceleração para alunos superdotados.
5. Percepção dos pares sobre o colega superdotado.

O QUE É PRECISO FAZER (SUGESTÕES DE POLÍTICA PÚBLICA)

Deficientes em geral

1. Implementar programas de identificação precoce e de prevenção.
2. Ampliar o acesso da maioria do público alvo de Educação Especial às escolas comuns.
3. Implantar redes de diversificados serviços de apoio para a escolarização de estudantes do público alvo da Educação Especial.
4. Desenvolver uma política mais efetiva de formação inicial e continuada de professores e de profissionais envolvidos com a atenção ao público alvo da Educação Especial.

Surdos

1. Planejamento do acesso à língua de sinais pelas crianças surdas e, conseqüentemente, à aquisição dessa língua. Esse planejamento envolve instituições de saúde que identificam a surdez e que podem ser agentes na viabilização da aquisição da língua de sinais e contato com a comunidade surda. Programas de aquisição precoce da língua de sinais para bebês surdos precisam ser previstos.
2. Inclusão da educação bilíngue nos projetos político-pedagógicos das escolas bilíngues (Libras e Língua Portuguesa). Educação bilíngue deve prever a garantia dos encontros surdo-surdo, instrução na língua de sinais, língua de sinais como primeira língua, português como segunda língua, língua de sinais como segunda língua das crianças ouvintes e criação de ambientes bilíngues no espaço escolar. O princípio de que a Língua Portuguesa não seja fator de exclusão dos surdos deve ser incorporada nesses projetos.
3. Qualificação dos intérpretes educacionais de Libras e Língua Portuguesa; qualificação de tradutores de Libras e Língua Portuguesa para a tradução de materiais educacionais para a Libras.
4. Produção de materiais educacionais em Libras disponíveis na Internet para diferentes níveis da educação.

Superdotados³

- 1.** Divulgação, entre pais e professores, das características mais comuns de superdotação, dos mitos que perpassam esse fenômeno, e da legislação sobre educação do aluno com altas habilidades.
- 2.** Inclusão, no projeto político-pedagógico de cada escola, da necessidade de atendimento a esse aluno.
- 3.** Criação de mecanismos de divulgação dos programas educacionais em vigor para superdotados.
- 4.** Sensibilização e capacitação do professor da sala de aula regular para identificar alunos superdotados.
- 5.** Inserção de disciplina sobre superdotação em currículos de cursos de licenciaturas.
- 6.** Garantia de acesso do aluno superdotado a práticas de aceleração de ensino.
- 7.** Divulgação de resultados de pesquisa sobre aceleração de ensino entre educadores, gestores, pais e mídia, ressaltando os ganhos obtidos pelos alunos acelerados, desconstruindo resistências sem fundamentação científica a essa modalidade de atendimento ao superdotado.
- 8.** Criação de uma rede de apoio psicoeducacional para famílias de alunos superdotados.

³ Para a implementação de ações promotoras do desenvolvimento educacional do aluno superdotado, sugere-se MAIA-PINTO; FLEITH., 2012 e CARNEIRO, 2015.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Política Nacional de Educação Inclusiva na Perspectiva da Educação Inclusiva. Revista de Educação Especial, Brasília, v. 4, p. 7-17, 2008.

BRASIL/INEP. Censo Escolar da Educação Básica. <http://portal.inep.gov.br/basica-censo>.

BUENO, J.G.S. Educação Especial Brasileira Integração/Segregação do Aluno Diferente, São Paulo, EDUC, PUSP, 1993.

CAPOVILLA, F.; RAPHAEL, W.D.; TEMOTEO, J.G.; MARTINS, A.C. Dicionário da Língua de Sinais do Brasil: A Libras em Suas Mãos. São Paulo: EDUSP, 2015

CARNEIRO, L.B. Características e Avaliação de Programas Brasileiros de Atendimento Educacional ao Superdotado. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, 2015.

FERREIRA, J.R. A Construção Escolar da Deficiência Mental. Tese Doutorado, Campinas, Universidade Estadual de Campinas, 1989.

GARGIULO, R.M. Special Education in Contemporary Society: An Introduction to Exceptionality, 5^a ed., Sage Publications, 2014.

GOLDIN-MEADOW, The resilience of language: What gesture creation in deaf children can tell us about how all children learn language. New York: Psychology Press, 2003.

GOMES, C.G.S.; MENDES, E.G. Escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de Belo Horizonte. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 16, p. 375-396, 2010.

LEITE, T. de A. & QUADROS, R. M. de. Línguas de sinais do Brasil: Reflexões sobre o seu estatuto de risco e a importância da documentação. Em Marianne Rossi Stumpf, Ronice Müller de Quadros e Tarcísio de Arantes Leite (Orgs.). Estudos da Língua de Sinais. Volume II. Editora Insular, p. 15-28, 2014.

MAIA-PINTO, R.R.; FLEITH, D.S. Aceleración de la enseñanza para alumnos superdotados: Argumentos favorables y contrarios. Revista de Psicología, Lima, v. 30, p. 189-214, 2012.

MARQUES, L.D.; MENDES, E.G. O aluno com deficiência cortical: Teoria e Prática. 1ª. ed. São Carlos: EDUFSCar, v. 1, 153p., 2014.

MATURANA, A.P.P.M.; MENDES, E.G. O cenário das pesquisas internacionais sobre a inclusão e escolarização do aluno com deficiência intelectual. Olhares, v. 3, p. 168-193, 2015.

MAZZOTTA, M.J.S. Educação Especial no Brasil: Histórias e Políticas Públicas. 5ª ed., São Paulo: Cortez Editora, 2005.

MENDES, E. G.; CIA, F.; CABRAL, L.S.A. (Org.). Inclusão Escolar e os Desafios para a Formação de Professores em Educação Especial. 1ª ed. São Carlos: Marquezine & Manzine, v. 3. 530p., 2015a.

MENDES, E. G.; CIA, F.; D´AFFONSECA, S.M. (Org.). Inclusão Escolar e a avaliação do Público-alvo da Educação Especial. 1ª ed. São Carlos: Observatório nacional de educação especial, v. 2., 522p., 2015b.

MENDES, E.G.; LOURENÇO, G.F. Viés de gênero na notificação de alunos com necessidades educacionais especiais. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 15, p. 417-430, 2009.

MENDES, E.G. Breve histórico da educação especial no Brasil. Educación y Pedagogía, v. 22, p. 93-110, 2010.

MENDES, E.G.; CIA, F.; TANNÚS-VALADÃO, G. (Org.). Inclusão Escolar em Foco: Organização e Funcionamento do Atendimento Educacional Especializado. 1ª ed. São Carlos: Marquezine & Manzini, v. 4. 520p., 2015c.

MIRANDA, W. Comunidade dos surdos: olhares sobre os contatos culturais. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: UFRGS, 2001.

QUADROS, R. M. de. Educação de surdos: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Editora ArtMed, 1997.

QUADROS, R. M. de. Língua de herança: língua brasileira de sinais. Porto Alegre: Editora ArtMed (no prelo)

QUADROS, R. M. de.; CRUZ, C. R. Instrumentos de avaliação: línguas de sinais. Porto Alegre: Editora ArtMed, 2011.

SÁNCHEZ, L. L2 activation and blending in third language acquisition: Evidence of crosslinguistic influence from the L2 in a longitudinal study on the acquisition of L3 English. Bilingualism:

Language and Cognition, v. 18, p. 252-269, 2015.

SINGLETON, J. L.; NEWPORT, E. When learners surpass their models: The acquisition of American Sign Language from inconsistent input. *Cognitive Psychology*, v. 49, p. 370-407, 2004.

TEIXEIRA-ANDRADE, E.; MENDES, E.G. Estudo Comparativo em Três Municípios da Política de Inclusão Escolar na Percepção de Alunos com Deficiência Física. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas / Education Policy Analysis Archives*, v. 23, p. 1-12, 2015.

TENTES, V.T.; FLEITH, D.S.; ALMEIDA, L.S. Novos paradigmas para a educação dos superdotados: a questão dos estudantes underachievers e com dupla excepcionalidade. In: OLIVERA, M.C.; CHAGAS-FERREIRA, J.; MIETO, G.; BERALDO, R. (Org.). *Psicologia dos processos de desenvolvimento humano*. Campinas: Alínea, p. 137-155, 2016.

VELTRONE, A.A.; MENDES, E.G. Caracterização dos profissionais responsáveis pela identificação da deficiência intelectual em escolares. *Revista Educação Especial (UFES)*, v. 24, p. 61-76, 2011.

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

Realizador



Parceiros



Apoio à impressão

