



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS - RIO CLARO



PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

KAROLINE GESSIANE PERSEGUEIRO

INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS E A EDUCAÇÃO ESPECIAL:
UM DEBATE SOBRE CINEMA E EDUCAÇÃO.



Rio Claro / SP
2016

KAROLINE GESSIANE PERSEGUEIRO

INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS E A EDUCAÇÃO ESPECIAL:
UM DEBATE SOBRE CINEMA E EDUCAÇÃO.

Orientador: Prof. Dr. José Euzébio de Oliveira Souza Aragão

Dissertação apresentada ao Instituto de
Biociências do Campus de Rio Claro, da
Universidade Estadual Paulista “Júlio de
Mesquita Filho”, como parte dos requisitos para
obtenção do título de Mestre em Educação.

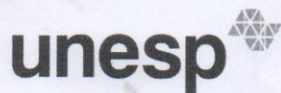
Rio Claro / SP

2016

371.9 Persegueiro, Karoline Gessiane
P466i Inteligências múltiplas e a educação especial : um debate
sobre cinema e educação / Karoline Gessiane Persegueiro. -
Rio Claro, 2016
216 f. : il., figs., quadros, fots.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista,
Instituto de Biociências de Rio Claro
Orientador: José Euzébio de Oliveira Souza Aragão

1. Educação especial. 2. Cinema. 3. Inteligências
múltiplas. I. Título.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Rio Claro



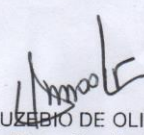
CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS E A EDUCAÇÃO ESPECIAL: UM DEBATE SOBRE CINEMA E EDUCAÇÃO.

AUTORA: KAROLINE GESSIANE PERSEGUIERO

ORIENTADOR: JOSE EUZEBIO DE OLIVEIRA SOUZA ARAGÃO

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:


Prof. Dr. JOSE EUZEBIO DE OLIVEIRA SOUZA ARAGÃO
Departamento de Educação / Instituto de Biociências de Rio Claro


Prof. Dr. CESAR DOMIZETI PEREIRA LEITE
Departamento de Educação / Instituto de Biociências de Rio Claro

Profa. Dra. ROSÁLIA MARIA DUARTE
Departamento de Educação / Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Rio Claro, 31 de agosto de 2016

Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já tem a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia: e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficados, para sempre, à margem de nós mesmos. Fernando Pessoa.

Dedico este trabalho em primeiro lugar a Deus, por estar ao meu lado cuidando e zelando por todo o meu ser, pela saúde e pelo dom da Vida, aos meus pais e aos meus irmãos companheiros por toda a vida, pelo apoio moral e psicológico, e ao querido Bruno por estar sempre ao meu lado durante minhas lágrimas e sorrisos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço em especial ao professor Dr. José Euzébio de Oliveira Souza Aragão, orientador deste trabalho de Dissertação de Mestrado, por me mostrar a importância de estudar e pesquisar o cinema no âmbito escolar. Agradeço ainda sua disponibilidade, que sempre compartilhou das minhas angústias e com muito carinho esteve ao meu lado ao longo deste processo de formação acadêmica e pessoal.

Agradeço minha irmã, por me apoiar nos momentos mais difíceis, compartilhando lágrimas e sorrisos. E minha querida mãe por cuidar de tudo, principalmente por orar pela minha saúde, pedindo proteção para o caminho que estou percorrendo e que percorrerei no decorrer do desconhecido na minha vida.

Agradeço imensamente o Bruno por construir um caminho ao meu lado.

Agradeço a todos os usuários da instituição, por que sem eles essa pesquisa não existiria.

Agradeço aos funcionários da APAE, os meus queridos colegas de trabalho pela cordialidade e amizade durante esses anos.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo pesquisar em uma escola de educação especial se o cinema pode desenvolver algumas das Inteligências Múltiplas? A teoria das inteligências múltiplas foi desenvolvida pelo psicólogo Howard Gardner (1983) e questiona o conceito de inteligência como uma única faculdade intelectual. Parte do princípio que o ser humano pode apresentar mais de uma inteligência e desempenhar habilidades e competências em diversas áreas de conhecimento. Para o desenvolvimento dessa pesquisa foram selecionados 14 alunos deficientes intelectuais leves para participar de um grupo. Esta pesquisa foi realizada na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), na cidade de Rio Claro. A proposta da pesquisa é compreender o estudo das Inteligências Múltiplas e a contribuição que o cinema pode desempenhar aos alunos deficientes intelectuais. Pautados nesse princípio, destaca-se a importância do cineasta francês Alain Bergala que tem inspirado educadores, pois discute possibilidades metodológicas para a utilização de filmes dentro da escola que visam trabalhar o cinema como arte e como hipótese de alteridade. A partir dessas concepções, foram desenvolvidas com o grupo de alunos na APAE atividades de exibição de filmes. A escolha desses filmes aconteceu por meio de uma seleção com alguns critérios. Os filmes selecionados possuem personagens deficientes intelectuais e são filmes que podem representar conteúdos relevantes para o aprendizado desses alunos. Por isso foram selecionados cinco filmes e temáticas para serem discutidas com o grupo. Os filmes selecionados e as temáticas foram: Simples como Amar, que discute as relações amorosas/sexualidade/constituição familiar, De porta em porta que discute trabalho / autonomia e independência, Meu nome é rádio que discute discriminação e o preconceito, o quarto filme escolhido Colegas para discutir a importância dos vínculos sociais (a amizade) e O guardião de Memórias, que aborda o tema da rejeição familiar e preconceito sobre o deficiente intelectual/ Síndrome de Down. A metodologia utilizada é a pesquisa de intervenção, sendo desenvolvidas atividades práticas com os alunos. Desta forma, a pesquisa visa discutir a teoria das Inteligências Múltiplas na área da educação especial e o cinema por meio da perspectiva de Alain Bergala.

Palavras Chave: Cinema; Educação Especial; Inteligências Múltiplas.

ABSTRACT

This study aims to search for a special education school if cinema can develop some of Multiple Intelligences? The theory of multiple intelligences was developed by psychologist Howard Gardner (1983), which questions the concept of intelligence as a unique human faculty. It assumes that a human being can have more of an intelligence and play skills and expertise in various fields of knowledge. For the development of this survey were selected 14 mild intellectual disabled students to participate in a group. This research was conducted in the Association of Parents and Friends of Exceptional (APAE) in the city of Rio Claro. The purpose of the research is to understand the study of Multiple Intelligences and the contribution that cinema can play in intellectual disabled students. Our hypothesis is that teachers working in APAE understand the film only as an entertainment, disregarding other ways, such as: language, art and learning. As asks Silva (2007, p.52), "Does the movie is just fun without any educational value?". Guided by this principle, we highlight the importance of French filmmaker Alain Bergala that has inspired educators, it discusses methodological possibilities for the use of film in school aimed at working cinema as art and as otherness hypothesis. From these concepts were developed with the group of students in APAE film screenings activities. The choice of these films took place through a selection of some criteria. The selected films have intellectual disabilities are characters and films that may represent relevant content for the learning of these students. So we selected five films and themes to be discussed with the group. The selected films and the themes were: Simple as Amar, discussing love relationships / sexuality / family constitution, Door to door discussing work / autonomy and independence, my name is radio discussing discrimination and prejudice, the chosen room movie colleagues to discuss the importance of social ties (friendship) and The Memoirs of guardian, which addresses the issue of family rejection and prejudice on the intellectual disabled / Down Syndrome. The methodology used is the intervention research, being developed practical activities with the students. Thus, the research aims to discuss the theory of Multiple Intelligences in the field of special education and film by Alain Bergala perspective.

Keywords: Cinema; Special Education; Multiple Intelligences

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAMR - Associação Americana de Deficiência Mental

AEE – Atendimento Educacional Especializado

APA – Associação Americana de Psiquiatria

APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

ANCINE – Agência Nacional do Cinema

CID – Classificação Internacional de Doenças

CIF - Classificação Internacional de Funcionalidade

CONCINE - Conselho Nacional de Cinema

D.I – Deficiente Intelectual

I.M – Inteligências Múltiplas

INC – Instituto Nacional de Cinema

INCE – Instituto Nacional do Cinema Educativo.

LDB – Leis e Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério de Educação

NEE - Necessidades Educativas Especiais.

OMS – Organização Mundial de Saúde

PPP – Projeto Político Pedagógico

Q.I - Quociente de Inteligência

TGD – Transtorno Global do Desenvolvimento

SEESP – Secretaria de Educação Especial de São Paulo

SUS – Sistema Único de Saúde

UDAM – União de Amigos do Menor

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	13
1.1 Caracterização da instituição pesquisada	15
1.2 Procedimentos Metodológicos.....	18
1.3 Pesquisa Interventiva.....	21
1.4 Pesquisa Documental	22
1.5 Pesquisa Bibliográfica.....	23
1.6 Pesquisa de Campo.....	24
1.7 Estrutura da dissertação.....	27
2. EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	28
2.1 Avaliação Neuropsicológica.....	36
2.2 Críticas às Avaliações Psicológicas e Neuropsicológicas e o mau uso dos testes psicológicos	39
3. A TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS	45
3.1 Inteligências múltiplas e educação.....	54
3.2 Críticas da teoria das inteligências múltiplas.....	57
4. CINEMA E SUAS DESCOBERTAS.....	64
4.1 Cinema e educação.....	73
4.2 A importância do cinema e educação.....	76
4.3 A linguagem cinematográfica.....	85
4.4 Educação e arte.....	88
4.5 Diálogos entre os autores: Howard Gardner e Alain Bergala.....	90
5. PESQUISA DE CAMPO: FILME SIMPLES COMO AMAR.....	100
5.1 Descrição do primeiro encontro: filme Simples como Amar	100
5.2 Diálogo no grupo: filme Simples como Amar	103
5.3 Autonomia e independência	104
5.4 A sexualidade entre os deficientes intelectuais.....	107
5.5 O casamento entre os deficientes intelectuais.....	110
5.6 Nos bastidores da sessão de cinema "Simples como Amar".....	113
6. PESQUISA DE CAMPO: FILME DE PORTA EM PORTA.....	117
6.1 Deficiente Intelectual e o mercado de trabalho.....	119

6.2 As leis trabalhistas para o deficiente intelectual.....	123
6.3 Educação Especial e educação profissional.....	125
6.4 A importância do trabalho na vida do deficiente intelectual e a superação.....	129
6.5 A interação social e o trabalho.....	133
6.6 Nos bastidores da sessão de cinema "De porta em porta".....	137
7. PESQUISA DE CAMPO: FILME O MEU NOME É RÁDIO.....	140
7.1 Preconceito / Discriminação e a deficiência intelectual.....	141
7.2 Diálogos no grupo: filme Meu nome é Rádio.....	142
7.3 Continuação dos diálogos no grupo: filme Meu nome é Rádio.....	147
7.4 Continuação dos diálogos no grupo: filme Meu nome é Rádio.....	149
7.5 Continuação dos diálogos no grupo: filme Meu nome é Rádio.....	151
7.6 Nos bastidores da sessão de cinema "Meu nome é Rádio".....	154
8. PESQUISA DE CAMPO: FILME COLEGAS.....	156
8.1 O que é Síndrome de Down?	157
8.2 A importância da amizade na vida dos deficientes intelectuais.....	157
8.3 Diálogos no grupo: filme Colegas.....	160
8.4 Continuação dos diálogos no grupo: filme Colegas.....	165
8.5 Continuação dos diálogos no grupo: filme Colegas.....	166
8.6 Nos bastidores da sessão de cinema "Colegas.....	168
9. PESQUISA DE CAMPO: FILME O GUARDIÃO DE MEMÓRIAS.....	170
9.1 A rejeição dos pais com filhos deficientes intelectuais e a Síndrome de Down.....	170
9.2 A importância da família no desenvolvimento do deficiente intelectual.....	173
9.3 Diálogos no grupo: filme O Guardião de Memórias.....	175
9.4 Continuação dos diálogos no grupo: filme O Guardião de Memórias.....	176
9.5 Continuação dos diálogos no grupo: filme O Guardião de Memórias.....	179
9.6 Nos bastidores da sessão de cinema "O Guardião de Memórias".....	186
10 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	188
10.1 Caderno de Registro Coletivo.....	195
11. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	201
REFERÊNCIAS.....	205
BIBLIOGRAFIAS CONSULTADAS.....	211

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho de dissertação de Mestrado busca discutir o cinema na educação especial. Para isso, a pesquisa foi realizada em uma escola de educação especial, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de Rio Claro.

Na APAE de Rio Claro o atendimento educacional na modalidade de Ensino Fundamental é dividido em duas fases. Na fase I são matriculados os alunos da faixa etária a partir dos 6 anos de idade até os 14 anos e 11 meses de idade (Escolarização inicial) e a fase II são os alunos acima dos 15 anos de idade até os 30 anos de idade que estão matriculados no Programa Socioeducacional chamado de oficinas pedagógicas, que são as salas de artesanatos e tem como o objetivo a inserção ao mercado de trabalho. Há também os alunos acima dos 30 anos de idade que são matriculados na escola no Programa Socioeducacional, porém não tem como objetivo a qualificação profissional. O objetivo é apoiar o desenvolvimento pessoal dos alunos tanto no âmbito social e afetivo, como familiar.

A motivação para essa dissertação é desenvolver atividades com os alunos por meio de filmes, onde eles possam se expressar e relatar suas experiências e compartilhar no grupo seus pensamentos, sentimentos, sonhos, desejos, angústias a partir de temas abordados em cada filme, ou seja, oportunizar para esses alunos uma experiência com o cinema diferente da qual eles tem contato com as pedagogas da instituição.

Desse modo, a partir da experiência profissional da pesquisadora enquanto psicóloga na instituição, foram observadas algumas das práticas pedagógicas que chamaram atenção, a maneira de como eram utilizados os filmes e que era desconhecido o cinema com o intuito educacional. Outro fator observado é que as escolhas dos filmes eram realizadas sem a pretensão de promover algum tipo de complemento sobre os conteúdos dos filmes em relação aos planos de aula, ou seja, não eram utilizados como recurso didático pedagógico.

Muitas vezes os filmes exibidos eram de animações e infantis (mesmo para os alunos da oficina pedagógica que são alunos acima dos 15 anos de idade) e também ocorria a repetição da exibição do mesmo filme. Após a exibição desses filmes não havia nenhum tipo de encerramento ou alguma discussão sobre o que os alunos acabavam de assistir.

Por isso, muitas vezes os filmes são utilizados dentro da escola apenas para passatempos e entretenimentos ao invés de fins educativos. Sendo que, essa prática poderia ser explorada e compreendida de outra maneira, como contribuir de forma mais reflexiva, sendo um espaço para diálogos e trocas de experiências entre os alunos. Sendo que muitos desses alunos compreendem as histórias dos filmes e isso poderia ser explorado para possibilitar aprendizado entre eles.

E ao se falar em cinema nas escolas, podemos mencionar a importância do cineasta francês Alain Bergala que tem inspirado educadores, pois discute possibilidades metodológicas para a utilização de filmes dentro da escola que visam trabalhar o cinema como arte e hipótese de alteridade.

talvez fosse preciso começar a pensar – mas não é fácil do ponto de vista pedagógico – o filme não como objeto, mas como marca final de um processo criativo, e o cinema como arte. Pensar o filme como a marca de um gesto de criação. Não como um objeto de leitura, decodificável, mas cada plano, como a pincelada do pintor pela qual se pode compreender um pouco seu processo de criação. Trata-se de duas perspectivas bastante diferentes (BERGALA, 2008, p.33-34).

Outro fato que contribuiu para o interesse dessa dissertação foi que o projeto político pedagógico da APAE é baseado na Teoria das Inteligências Múltiplas desenvolvido pelo psicólogo Howard Gardner. A Teoria das Inteligências Múltiplas consiste em valorizar as habilidades e competências do indivíduo. Gardner (1983) desenvolveu com sua teoria a possibilidade de conceituar sete tipos de inteligências, sendo elas:

as duas primeiras – a linguística e a lógico-matemática – são as que têm sido tipicamente valorizadas na escola. A inteligência linguística envolve sensibilidade para a língua falada e escrita, a habilidade de aprender línguas e a capacidade de usar a língua para atingir certos objetivos. [...] A inteligência lógico-matemática envolve a capacidade de analisar problemas com lógica, de realizar operações matemáticas e investigar questões cientificamente. [...] As três inteligências seguintes são particularmente notáveis nas artes, embora cada uma possa ser usada de muitas outras maneiras. [...] A inteligência musical acarreta habilidade na atuação, na composição e na apreciação de padrões musicais. [...] A inteligência físico-cinestésica acarreta o potencial de se usar o corpo (como a mão ou a boca) para resolver problemas ou fabricar produtos. [...] A inteligência espacial tem o potencial de reconhecer e manipular os padrões do espaço (aqueles usados, por exemplo, por navegadores e pilotos) bem como os padrões de áreas mais confinadas (como os que são importantes para escultores, cirurgiões, jogadores de xadrez, artistas gráficos ou arquitetos). [...] As duas últimas inteligências são: a inteligência interpessoal denota a

capacidade de entender as intenções, as motivações e os desejos dos próximos, conseqüentemente, de trabalhar de modo eficiente com terceiros. [...] e a inteligência intrapessoal envolve a capacidade de a pessoa se conhecer, de ter um modelo individual de trabalho eficiente-incluindo aí os próprios desejos, medos e capacidades – e de usar essas informações com eficiência para regular a própria vida (GARDNER, 1983, p. 56 -57-58).

Por isso o meu interesse nessa dissertação é de pesquisar na APAE se o cinema pode desenvolver algumas das Inteligências Múltiplas?

A proposta dessa dissertação é de compreender o estudo das Inteligências Múltiplas e a contribuição que o cinema pode desempenhar aos alunos deficientes intelectuais. Acreditamos que o cinema pode contribuir para um novo olhar na educação especial, provendo a estimulação de outras inteligências nos alunos como a interpessoal e a intrapessoal. Partimos da hipótese de que os pedagogos que atuam na APAE compreendem o cinema apenas como um entretenimento, desconsiderando outras formas, tais como: a linguagem, a arte e o aprendizado. Como indaga Silva (2007, p.52), “Será que o cinema é apenas diversão, sem nenhum valor educativo?”.

Sendo assim, para compreendermos a instituição pesquisada serão descritas a caracterização da APAE, no Município de Rio Claro/SP.

1.1 Caracterização da Instituição pesquisada

O histórico dos movimentos das APAEs começou por meio da influência da mãe de uma criança com síndrome de Down, de origem norte-americana que visitou o Brasil e constatou que não havia uma instituição de apoio ao deficiente, pois no seu país, já havia participado da fundação de mais de duzentas e cinquenta associações de pais e amigos e após sua visita e o seu apoio foi fundada a primeira APAE no Brasil.

em 1954 é criada a primeira escola especial da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), no Rio de Janeiro, sob influência do casal de norte-americanos Beatrice Bemis e George Bemis, membros da National Association for Retarded Children e a atual National Association for Retarded Citizens (NARC), que em visita ao Brasil tentou estimular a criação de associações deste tipo (MENDES, 2010, p.99).

O movimento logo se expandiu para outras capitais e depois para o interior dos Estados. Atualmente são mais de duas mil APAEs espalhadas pelo Brasil.

Em relação ao histórico da instituição pesquisada, a APAE de Rio Claro, segundo Jornal Cidade (2014), foi fundada em 28 de setembro de 1964 e ocupou salas em outras instituições, como, o Instituto ALLAN KARDEC e União de Amigos do Menor (UDAM) e a partir de 1978, inaugurou seu próprio espaço com o primeiro pavilhão onde funciona até hoje e foram construídos mais três pavilhões, além do teatro, Centro de Equoterapia, Centro de Hidroterapia e Hidroginástica, setor administrativo, Loja Artesania, Centro de Capacitação Aniz Buchdid e residência do caseiro.

De acordo com projeto político pedagógico (2014), a instituição inicialmente organizou-se, para atender deficientes mentais, auditivos e visuais com atividades artesanais. Em 1982 o governo estadual autorizou o funcionamento da Escola de Educação Especial e de 1982 a 1991 seguia o modelo clínico educacional da deficiência com visão segregadora. Atualmente a visão da instituição é ser referência para o desenvolvimento social do país, sua missão é promover ações que busquem a realização plena de pessoas com deficiência, seguindo os princípios de respeito à dignidade da pessoa, ao direito de igualdade de oportunidades, ao direito à liberdade de aprender e de ser diferente e ao direito à qualidade de vida.

De acordo com o projeto político pedagógico (2014) a APAE possui em torno de 80 funcionários que estão divididos nas funções de assistente social, cozinheiras, cuidador, equipe administrativa, fisioterapeuta, fonoaudióloga, médica neurologista, médica pediatra, mensageiros, motoristas, operadoras de telemarketing, pedagogas, psicólogas, serviços gerais, técnico em marketing e terapeuta ocupacional.

¹Os serviços oferecidos estão divididos em quatro áreas, na área de assistência social os objetivos estão voltados em sistematizar serviços da habilitação e reabilitação especializados, visando dar Assistência Social para deficientes intelectuais, múltiplos e com transtornos globais do desenvolvimento e outros comprometimentos, de qualquer idade, realizando atendimento, assessoramento, defesa e garantia de direitos dos assistidos e suas famílias, bem como assessoramento para comunidade, equipes e gestores de entidades que buscam desenvolvimento social.

De acordo com os dados da entrevista com a vice-diretora, existem alguns projetos de direitos e auto defensoria, projeto de acessibilidade (arquitetônico, mobilidade, ônibus adaptado), projeto de inclusão (comunicação com a família, promoção dos direitos a educação, profissionalização e socialização) e o centro de

¹ Informações retiradas da entrevista realizada com a vice-diretora da APAE no dia 14 de abril de 2014.

convivência do idoso (trabalha com a qualidade de vida do assistido). Nessa área existe também o núcleo de diagnósticos que visa por meio da avaliação diagnóstica, subsidiar equipes que precisam deste diagnóstico para encaminhar corretamente crianças, adolescentes e jovens para programas e projetos que atendam a seu perfil, evitando riscos advindos de encaminhamentos insustentáveis esse serviço é oferecido para a comunidade de Rio Claro e região.

Segundo os dados da entrevista com a vice-diretora, a outra área que a instituição possui é da Educação que visa sistematizar serviços especializados, visando oferecer Educação Especial para deficientes intelectuais, múltiplos e com transtornos globais do desenvolvimento e outros comprometimentos. Atualmente esse serviço é oferecido para 286 alunos. Para efetivar essas práticas a APAE segue o projeto político pedagógico, que atua em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96, visando construir e reconstruir, a cada dois anos, seu projeto político pedagógico.

Segundo o projeto político pedagógico (2014), a APAE Rio Claro prevê um trabalho pedagógico que tem como base teórica as “Inteligências Múltiplas”, de Howard Gardner, trabalho este desenvolvido pela equipe pedagógica da APAE Rio Claro, desde 1996, e enriquecida, hoje com as Diretrizes para Cooperação Técnica entre as APAEs e a Secretaria de Estado da Educação. A partir desta teoria, organiza os processos de avaliação diagnóstica do aluno, planejamento, execução das atividades e avaliação do desenvolvimento do aluno. Outra proposta do PPP é o calendário cultural, que foi elaborado pela equipe da escola, que trabalha atividades com os alunos semanalmente de acordo com os temas e as festividades de comemorações do calendário (por exemplo: semana da arte, semana do folclore, semana do outono, semana do índio, semana da água, entre outros).

De acordo com os dados da entrevista com a vice-diretora, dentro da área da educação existe a área da educação especial para o trabalho, esse espaço é chamado de oficinas pedagógicas, nessas salas são desenvolvidas habilidades gerais e específicas, sendo realizadas atividades de artesanato como pintura em madeira, papel machê, pintura em cerâmica e papel reciclado, esses produtos são vendidos na Loja Artesanato que fica dentro da APAE.

Segundo os dados da entrevista com a vice-diretora, ainda na área da educação existem alguns projetos que são: Pró Arte: Artes Cênicas, Educação Artística, Dança (Grupo Talento), Pró Cultura e Lazer que são os passeios como (visita na rádio, passeio

no Lago Azul, passeio pela cidade com o trenzinho, entre outros), Pró Esporte – Pró Atletismo, Projeto 3 A (Autismo, Acrobática e Artística), os alunos frequentam uma academia no município onde são realizadas essas atividades físicas, na educação física existe o PROEFA que é a educação física adaptada que é realizada com a parceria da UNESP do Campus de Rio Claro, também existe o projeto na equoterapia socioeducacional e a hidroginástica.

Conforme os dados da entrevista com a vice-diretora, a terceira área de atuação é a da Saúde que propõe oferecer atendimentos de saúde para deficientes intelectuais, múltiplos e com transtornos globais do desenvolvimento e outros comprometimentos, visando melhor qualidade de vida. Nesta área a equipe está composta por fisioterapeuta, fonoaudiólogo, psicólogo, terapeuta ocupacional, dentista, médico e enfermeira. Esses serviços são oferecidos para os usuários da APAE e para a comunidade de Rio Claro com deficiência. E a última área é a gestão que realiza o trabalho administrativo e oferece suporte as outras áreas e aos beneficiados.

1.2 Procedimentos metodológicos

A presente dissertação de mestrado utilizou-se do método da pesquisa qualitativa que tem como objetivo analisar o fenômeno pesquisado de maneira minuciosa e descrever esses dados particulares. A expressão qualitativa segundo Bardin (1977, p.115), objetiva apresentar "certas características particulares. É válida, sobretudo, na elaboração das deduções específicas sobre um acontecimento ou uma variável de inferência precisa, e não em inferências gerais". Para isto, ao pensarmos metodologia, podemos compreender que é o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Neste sentido, a metodologia ocupa um lugar central no interior das teorias e está sempre referida a elas, ou seja, é uma visão e um modo de abordagem, que visa a discutir o fenômeno estudado (MINAYO, 1987/2010).

A pesquisa qualitativa busca pesquisar a singularidade e a produção de sentidos sobre determinado fenômeno.

a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças e valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 1987/2010, p.21-22).

A partir disso, compreende-se que a pesquisa qualitativa abrange desenvolver seu estudo por meio de teóricos que discutem o fenômeno observado e desta maneira discorrer esta discussão com essas análises bibliográficas. Para coleta e investigação desta pesquisa será utilizado o trabalho de campo. Para Minayo (1987/2010, p.51) “o trabalho de campo se apresenta como uma possibilidade de conseguirmos não só uma aproximação com aquilo que desejamos conhecer e estudar, mas também de criar um conhecimento, partindo da realidade presente no campo”.

Bodgan e Biklen (1994) definem que a investigação qualitativa possui cinco características:

1ª) Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal: Bodgan e Biklen (1994, p.47), “os investigadores disponibilizam grande quantidade de tempo em escolas, famílias, bairros e outros locais tentando elucidar questões educativas”. Os autores discutem a importância do trabalho de campo e nas investigações realizadas pelo pesquisador por meio de observações, registros e anotações em diário de campo, entrevistas entre outros.

2ª) A investigação qualitativa é descritiva: os autores explicam que as inferências não são dados quantitativos e numéricos e sim as descrições coletadas por meio do trabalho de campo.

os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números. Os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação. Os dados incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registros oficiais (BODGAN, BIKLEN, 1994, p.48).

3ª) Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos: Bodgan e Biklen (1994, p.49), “as estratégias qualitativas patentearam o modo como as expectativas se traduzem nas atividades, procedimentos e interações diárias”. Ou seja, a finalização da pesquisa é muito importante e a análise dos dados pesquisados, porém a construção de todo esse processo muitas vezes é mais valioso para o pesquisador, pois são nesses momentos que existem o aprendizado e as análises dos dados coletados, valorização das observações e anotações do diário de campo.

4ª) Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. Segundo Bodgan e Biklen (1994, p.50), “não recolhem dados ou provas com o

objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando”. Por isso é realizada as análises dos dados e verificada as hipóteses iniciais da pesquisa para confrontar esses dados. Para Bodgan e Biklen (1994, p.50), “o investigador qualitativo planeja utilizar parte do estudo para perceber quais são as questões mais importante não presume que se sabe o suficiente para reconhecer as questões importantes antes de efectuar a investigação”.

5ª) O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. Os autores explicam a importância das expectativas dos participantes da pesquisa e as informações coletadas por meio deles, pois podem apresentar conteúdos que estavam neutros ou invisíveis para a instituição e podem colaborar com a pesquisa.

os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador. O processo de condução de investigação qualitativa reflete em uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra (BODGAN; BIKLEN, 1994, p.51).

Nessa dissertação os registros e os dados coletados durante as atividades com os alunos serão analisados por meio da análise de conteúdo (BARDIN, 1979). A organização da análise de conteúdo possui algumas fases, sendo elas: a pré-análise, a exploração do material, o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Para Bardin (1979, p.121), na pré-análise deve ocorrer “[...] a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final”. A pré-análise consiste em todo esse processo de organização durante a pesquisa.

é a fase de organização propriamente dita. Corresponde a um período de intuições, mas tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise. (BARDIN, 1979, p.121).

Devido a isso, serão analisados os conteúdos registrados durante os encontros com o grupo, ou seja, as falas dos participantes, os comportamentos, as opiniões deles sobre os filmes e os conteúdos dos filmes como, as histórias dos personagens

deficientes intelectuais e as temáticas escolhidas, trabalho, amizade, constituição familiar, preconceito, autonomia e independência, entre outras.

[...] a fase de análise propriamente dita não é mais do que a aplicação sistemática das decisões tomadas. Quer se trate de procedimentos aplicados manualmente ou de operações efectuadas por computador, o decorrer do programa completa-se mecanicamente. Esta fase, longa e fastidiosa, consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas. (BARDIN, 1979, p.127).

Para Bardin (1979) a exploração do material; resulta na administração das técnicas; codificação do material, que corresponde a transformação do processo dos dados brutos em representações de conteúdos; a categorização que classifica os elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero, com critérios previamente definidos para análise de conteúdos.

Segundo Bardin (1979) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação; são as operações estatísticas, síntese e seleção dos resultados, provas de avaliação, inferências, interpretação utilizando os resultados de análise com fins teóricos ou utilizando com outras orientações para uma nova análise.

1.3 Pesquisa Interventiva

A técnica utilizada para essa dissertação é a pesquisa interventiva, que segundo Aguiar e Rocha (2003, p.64), “[...] viabiliza a construção de espaços de problematização coletiva junto às práticas de formação e potencializando a produção de um novo pensar/fazer educação”. A pesquisa interventiva tem como proposta refletir sobre a própria atuação realizada pelo pesquisador. Aguiar e Rocha (2003, p.72), “[...] na pesquisa-intervenção, a relação pesquisador/objeto pesquisado é dinâmica e determinará os próprios caminhos da pesquisa, sendo uma produção do grupo envolvido. Pesquisa é, assim ação, construção e transformação coletiva”. Por isso será utilizada a pesquisa interventiva com o grupo de alunos da APAE com o intuito de promover diálogos reflexivos por meio dos filmes e interação entre o grupo que terá a oportunidade de compartilhar as suas vivências a partir das histórias exibidas dos personagens do filme e da mediação da pesquisadora com perguntas pontuais sobre cada temática escolhida.

[...] as estratégias de intervenção terão como alvo a rede de poder e o jogo de interesses que se fazem presentes no campo da investigação, colocando em análise os efeitos das práticas no cotidiano institucional, desconstruindo territórios e facultando a criação de novas práticas (AGUIAR, ROCHA, 2003, p.71).

Para isto, foram selecionados alunos que apresentam deficiência intelectual leve para compor o grupo, pois entende-se que esses alunos estão em processo de autonomia e inserção no mercado de trabalho.

os portadores de deficiência mental leve, são capazes de crescer, aprender e se tornarem aptos, a desenvolver suas potencialidades e habilidades, obtendo resultados escolares muito interessantes. É importante que ele tenha oportunidade para praticar atividades que possa desenvolver suas competências sociais de exploração e consciência do mundo em que está inserido, vivendo de forma satisfatória sua vida adulta (FERNANDES E AGUIAR, 2010, p.5).

Desta maneira esse grupo teve como proposta desenvolver atividades a partir de filmes que contextualize situações sobre deficiências, nas quais eles poderão compartilhar suas vivências e a pesquisadora poderá estimular a discussão de conteúdos que possam contribuir para o desenvolvimento de potencialidades e elaboração de conflitos.

A realização do grupo permite desenvolver com os alunos diálogos sobre suas experiências e oportuniza um espaço para discutir e esclarecer suas dúvidas sobre conteúdos e informações relacionadas ao nosso cotidiano, que são as interações entre as pessoas, a comunicação, expressar sentimentos e pensamentos, que muitas vezes são esquecidas ou não são validadas, ou seja, muitas vezes o discurso dos deficientes intelectuais não é considerado pelas pessoas a sua volta, sendo a família e a escola.

1.4 Pesquisa Documental

Para a realização desta pesquisa, aconteceu um processo de coletas de informações elaboradas a partir de alguns documentos da instituição (Projeto Político Pedagógico do ano de 2014, o Plano Anual de trabalho e o mapeamento das matrículas), como os dados da quantidade de funcionários, alunos, os conteúdos do planejamento pedagógico, ou seja, a partir desta caracterização podemos compreender melhor o funcionamento da instituição.

o uso de documentos em pesquisa deve ser apreciado e valorizado. A riqueza de informações que deles podemos extrair e resgatar justifica o seu uso em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais porque possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural (SÁ-SILVA, ALMEIDA E GUINDANI 2009, p.2).

A partir da análise desses documentos, foram realizadas, a caracterização e o esclarecimento do funcionamento da escola e o levantamento da amostra dos participantes dessa pesquisa.

quando um pesquisador utiliza documentos objetivando extrair dele informações, ele o faz investigando, examinando, usando técnicas apropriadas para seu manuseio e análise; segue etapas e procedimentos; organiza informações a serem categorizadas e posteriormente analisadas; por fim, elabora sínteses, ou seja, na realidade, as ações dos investigadores – cujos objetos são documentos – estão impregnadas de aspectos metodológicos, técnicos e analíticos (SÁ-SILVA, ALMEIDA E GUINDANI 2009, p.3).

Em relação ao local do estudo, a APAE de Rio Claro, foi escolhida para a realização dessa pesquisa, pois desenvolve trabalhos na área da educação especial e a coleta de dados em um ambiente escolar facilitaria o levantamento desses dados para compor este trabalho, por ser no cotidiano da escola o aparecimento do fenômeno a ser investigado e também a disponibilidade e abertura da escola para esta pesquisa.

1.5 Pesquisa Bibliográfica

A pesquisa bibliográfica nessa dissertação foi realizada pelo *site* BVS-Psi. (Biblioteca virtual de Psicologia). Nele são encontrados materiais da SciELO (*Scientific Electronic Library*) e Pepsic (Periódicos eletrônicos em Psicologia) e de outras bibliotecas eletrônicas, como o Banco de Teses sobre Cinema Brasileiro (Mnemocine).

Também foram realizadas pesquisas na biblioteca da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, a biblioteca virtual PARTHENON, que contém sites direcionados para as principais bibliotecas eletrônicas e banco de teses e dissertações nacionais e internacionais, sendo eles, Banco de Teses (CAPES), Domínio Público, FAPESP, Biblioteca Digital da USP, Biblioteca Digital da UNICAMP, entre outros.

Os levantamentos de dados também se deram nas bibliotecas da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

e na própria instituição que a pesquisadora está matriculada Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP – *Campus* de Rio Claro).

O material foi selecionado utilizando-se os seguintes descritores, Educação Especial, Inteligências Múltiplas, Cinema e Educação. A pesquisa bibliográfica tem o objetivo de estudar e analisar conteúdos por meio de textos e materiais bibliográficos científicos da área. Sendo assim, as amostras teóricas foram obtidas em outras pesquisas da área que abordam conteúdos tratados aqui.

1.6 Pesquisa de Campo

A pesquisa de campo dessa dissertação foi composta por um grupo de 14 alunos da APAE, sendo realizados cinco encontros e exibidos filmes que contêm personagens com deficiência intelectual. Após a exibição desses filmes o grupo realizou diálogos a partir dos conteúdos dos filmes, temas selecionados e relataram suas vivências.

Neste trabalho, a pesquisa de campo aconteceu por meio de algumas etapas:

1ª Etapa: Para selecionarmos os alunos participantes dessa pesquisa, foram analisados alguns documentos da instituição, como o mapeamento de matrículas que contêm informações de todos os alunos e é atualizado mensalmente, entre essas informações constam, nome completo, idade, data de nascimento, número do cartão Sistema Único de Saúde (SUS) e o número da Classificação Internacional de Doenças (CID), sendo que a classificação para deficiente intelectual leve é o código F.70, deficiente intelectual moderado F.71, deficiente intelectual grave F.72 e deficiente intelectual severo F.73.

A partir desses dados, identificamos os alunos que apresentam deficiência intelectual leve e idade acima de 18 anos. Desta forma, foram selecionados alunos que estão matriculados no programa das oficinas pedagógicas. Na APAE de Rio Claro tem cinco salas destinadas às oficinas pedagógicas e possui aproximadamente 15 alunos por sala a cada período, dividido entre o período da manhã e tarde. Os alunos matriculados no projeto das oficinas pedagógicas necessitam ter no mínimo 15 anos de idade, pois o programa tem o intuito de inserir os alunos ao mercado de trabalho. As atividades desenvolvidas são trabalhos artesanais, como, pintura em cerâmica, papel reciclado, papel machê, pinturas em madeira MDF, prendedores e depois de confeccionados são

vendidos na loja Artesania que está localizada dentro da APAE e é aberta para a comunidade.

2ª Etapa: Após a escolha desses 14 alunos, houve um encontro na própria escola com os pais dos participantes e os participantes, a pesquisadora esclareceu a pesquisa.

Durante esse encontro foram apresentados os documentos utilizados na pesquisa, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o Assentimento Livre e Esclarecido e a exibição do vídeo explicativo da pesquisa para os alunos, pois a maioria dos alunos matriculados na APAE de Rio Claro não são alfabetizados ou reconhecem apenas algumas palavras e escrevem o próprio nome, mas não são letrados, por isso a pesquisadora realizou esse vídeo que contém as etapas e o processo da pesquisa.

3ª Etapa: Foram realizados cinco encontros na escola de educação especial APAE de Rio Claro. Os encontros tiveram a presença de 14 alunos, pois uma aluna não pode participar porque a mãe não pode comparecer na escola para assinar os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido. Os encontros aconteceram semanalmente, sendo exibido um filme a cada encontro.

4ª Etapa: Após a exibição desses filmes, o grupo realizou discussões sobre os filmes e diálogos pautados nas experiências de cada aluno e seus relatos a respeito de suas percepções e opiniões sobre as deficiências e suas trajetórias de desempenhos ou dificuldades, por meio da facilitadora/pesquisadora que direcionou o grupo com questões relativas aos conteúdos planejados nessa dissertação. O grupo foi dirigido por três pessoas, uma facilitadora que foi a pesquisadora e duas pesquisadoras auxiliares que realizaram os registros das falas dos participantes e as filmagens dos encontros.

5ª Etapa: Depois do primeiro encontro, alguns dos alunos participantes dessa pesquisa procuraram pela pesquisadora na APAE para falar que gostaram do filme e para conversar mais sobre o filme e suas experiências semelhantes aos personagens do filme. E uma das participantes entregou um desenho, ilustrando o grupo. A partir disso outros alunos quiseram realizar desenhos e escrever sobre o filme.

Conforme essa iniciativa do grupo, foi realizada pela pesquisadora a sugestão do caderno de registro coletivo para que eles pudessem escrever (com auxílio de outra pessoa) ou desenhar algo sobre o filme. Ao longo da semana eles dividiram esse caderno e também tiveram a oportunidade de realizar esses registros nos dias que aconteciam os encontros em folhas de sulfites que foram coladas depois no caderno. Isso acontecia antes da exibição do filme ou depois da discussão do grupo.

6^a Etapa: Os cinco encontros e os conteúdos do grupo, serão descritos e analisados nessa dissertação.

Compreendemos que o cinema tem um papel importante na aprendizagem do indivíduo e essa pesquisa se propôs, com as exhibições dos filmes, promover diálogos que possibilitaram reflexões de autonomia, formação humana, valores, responsabilidades, inserção ao mercado de trabalho e potencialidades que eles possam vir a desempenhar e não são discutidas e estimuladas frequentemente no cotidiano escolar.

Nessa perspectiva, utilizar filmes da temática da educação especial dentro da instituição, promove várias possibilidades e a oportunidade de conhecimento e informações, pois sabemos que os deficientes intelectuais também necessitam de informações e orientações sobre os conhecimentos do cotidiano desde as atividades da vida diária, como sair sozinho, utilizar um ônibus, passear, ir a um restaurante, frequentar espaços públicos e até mesmo ter acesso à cultura, teatro, cinema e também os conflitos sociais, como violência, desemprego, preconceito, ou seja, os deficientes intelectuais podem ser incluídos em diálogos que permeiam as relações sociais, tanto como acontecimentos positivos como negativos, mas que contribuam para sua formação e constituição humana. A partir disso, podemos observar que o cinema pode oferecer momentos de cultura, arte e aprendizado.

pode-se obrigar alguém a aprender, mas não se pode obriga-lo a ser tocado. Todos sabemos que os livros, filmes, músicas que contaram em nossas vidas foram encontrados individualmente, na esfera da intimidade, cada um consigo mesmo (BERGALA, 2008, p.61).

Dessa maneira é importante discutir a possibilidade de inserir o cinema nas práticas pedagógicas na área da educação especial. Para isto é necessário utilizar o cinema para fins educativos.

a sétima arte, além de entretenimento e cultura, tem se estabelecido como um modo de pensar a vida e de apresentar problematizações pertinentes ao convívio social. É assim que clássicos e contemporâneos juntam-se para compor um caleidoscópio de questões fundamentais à formação reflexiva de qualquer sujeito atento às questões de seu tempo (GURSKI, DINIZ, PEREIRA, 2013, p.232).

Desse modo, o cinema pode ser utilizado como arte, cultura, formação humana, linguagem e as escolas devem refletir sobre a importância de promover essa prática com os alunos. Para Silva (2007, p.53), “O cinema traz possibilidades infinitas, no sentido de promover a contemplação de valores, a partir dos pontos de vista político, estético e ético”.

1.7 Estrutura da dissertação

A presente dissertação está organizada entre quatro seções a partir dessa introdução, como veremos.

Seção I – A educação Especial – é apresentado o levantamento da história da deficiência intelectual, com a intenção de apresentar como ocorreram as transformações de conceitos e pensamentos da antiguidade para que se chegasse às características encontradas na contemporaneidade. Na sequência, abordamos algumas questões pertinentes à avaliação neuropsicológica.

Seção II – A teoria das Inteligências Múltiplas – é realizada a discussão dos conceitos da Teoria das Inteligências Múltiplas. A partir disto, procuramos esclarecer como essa teoria pode contribuir no campo educacional.

Seção III – Cinema e Educação – é discutida as descobertas do cinema bem como a relação entre Cinema e Educação. É apresentada a proposta do Cinema para fins educativos e de como os filmes podem ser utilizados para práticas que promovam cultura, formação humana e de valores, opiniões, entre outras.

Seção IV – Pesquisa de Campo: Cinema e Educação – são apresentadas as falas dos participantes do grupo, em relação aos filmes exibidos.

Seção V – Resultados e Discussões – são apresentadas as inteligências mobilizadas e a alteridade dos alunos a partir dos filmes exibidos.

Seção VI – Considerações Finais – são apresentadas as principais contribuições do estudo, procurando-se articular os resultados observados com a abordagem teórica defendida.

2. EDUCAÇÃO ESPECIAL

A Educação Especial abrange uma modalidade de ensino para deficientes físicos e intelectuais e aos alunos com altas habilidades e superdotação, sendo assim, para a modalidade de ensino da educação especial revigorar, necessitou existir uma demanda, por isso, primeiramente a educação especial começa a ser pensada para as crianças que necessitavam de apoio para as práticas de ensino por apresentarem dificuldades de aprendizagem como os deficientes, por isso a educação especial percorreu uma trajetória de lutas e reivindicações, a partir das solicitações de pais e cuidadores de deficientes físicos e intelectuais, e ao engajamento de educadores e comunidade, para garantir políticas públicas, leis e diretrizes da educação para essas crianças. Como explica Mazzota (2001, p.15) “a defesa da cidadania e do direito à educação das pessoas portadoras de deficiência é atitude recente em nossa sociedade”.

Atualmente a Educação Especial é uma modalidade de ensino que segundo Mazzota (2001), é destinada aos educandos com necessidades educativas especiais no campo da aprendizagem, ou seja, pessoas com deficiências físicas, sensoriais, intelectuais, múltiplas ou características e desempenhos acima do padrão, como altas habilidades ou superdotados. Mas, não foi sempre que houve uma modalidade de ensino destinada aos deficientes ou altas habilidades.

Nessa dissertação vamos enfatizar alguns dos processos históricos da educação especial para os alunos com deficiência intelectual, por tratar-se dos participantes da pesquisa de campo. Porém, alguns marcos históricos da educação especial foram alcançados e legitimados por causa das primeiras escolas destinadas aos deficientes físicos, o que antecedeu a luta pelos direitos do deficiente intelectual.

Devido a isso, podemos notar que a Educação Especial ainda está em processo de discussão, aceitação, compreensão, e principalmente em processo de transformação e ainda não contempla todos os indivíduos inseridos no contexto educacional, pois na atualidade ainda existem dificuldades de entendimento tanto dos familiares, educadores, sociedade, Estado e outras instituições para atuar com os deficientes intelectuais.

Os primeiros relatos que constam na literatura a respeito da educação especial, segundo Smith (2008) ocorreu em 1799, quando uma criança com traços de deficiência intelectual fora abandonada em uma floresta no Sul da França e encontrada por fazendeiros, que preocupados com o seu bem estar, a levaram para um médico especialista em surdos em Paris, chamado Jean Marc G. Itard.

De acordo com Smith (2008), o médico Itard colocou o nome do garoto de Victor, mas ficou conhecido pela população como o menino selvagem de Aveyron. Aos poucos Itard preocupou-se de ensinar Victor com atividades e técnicas de aprendizagem, como estimular para a vida social, ampliar a bagagem intelectual, orientar para o uso da fala e estimular para exercitar as operações mentais básicas. Com o tempo os resultados dessas estimulações foi que Victor aprendeu habilidades básicas na vida e apresentou dificuldades na linguagem oral, pronunciando algumas palavras.

Edouard Seguin, um aluno de Itard, trouxe tais ideais para os Estados Unidos. Seguin publicou, em 1846, *The Moral Treatment, Hygiene, and Education of Idiots and Other Backward Children*, o primeiro tratado da educação especial voltado às necessidades das crianças com deficiência (SMITH, 2008, p.32).

Aos poucos os conceitos e as concepções foram sendo reformulados e por meio das observações e da convivência com os deficientes intelectuais os profissionais da área da saúde e da educação perceberam que os deficientes intelectuais poderiam compreender as informações e memorizar esses conteúdos, identificando aspectos positivos de aprendizagem. Para Mendes (2006, p.387), “a história da educação especial começou a ser traçada no século XVII, com médicos e pedagogos que desafiando os conceitos vigentes na época, acreditaram nas possibilidades de indivíduos até então considerados ineducáveis”. Desta forma podemos compreender que houve um processo histórico de entendimento e de aceitação da sociedade para considerar que os deficientes intelectuais eram capazes de aprendizado e acesso à convivência social.

[...] cabe alertar que, tanto na literatura educacional quanto em documentos técnicos, é frequente a referência a situações de atendimento a pessoas deficientes (crianças/adultos) como sendo educacionais, quando uma análise mais cuidadosa revela tratar-se de situações organizadas com outros propósitos que não o educacional (MAZZOTA, 2001, p.15).

Observa-se que os deficientes tinham acesso aos atendimentos clínicos e assistenciais sendo que nas leis vigentes existem dizeres a respeito do direito a educação para todos e direitos iguais entre os indivíduos, porém como vamos promover direitos iguais para indivíduos diferentes?

sob o título de Educação de Deficientes encontram-se registros de atendimentos ou atenção com vários sentidos: abrigo, assistência, terapia etc. Daí dever revestir-se de extremo cuidado a seleção das medidas e ações educacionais destinadas aos deficientes (MAZZOTA, 2001, p.17).

Como explica Mendes (2006, p.389), “[...] a institucionalização em asilos e manicômios foi a principal resposta social para tratamento dos considerados desviantes”. Os deficientes intelectuais eram depositados em asilos ou instituições de saúde mental com o intuito de cura e tratamento para as suas diferenças, sendo considerados os desviantes, pois não apresentavam os comportamentos padrões tidos como os normais. Segundo Smith (2008, p.33), “o preconceito contra pessoas com deficiência resistiu até meados do século XX. [...] Do início do século XX até o final da Segunda Guerra Mundial, a proposta era proteger a sociedade daqueles que eram diferentes”.

Desta forma os deficientes intelectuais passaram por um longo período afastado da convivência social, cultural e educacional. Para Mendes (2006, p.389), “[...] Foi uma fase de segregação, justificada pela crença de que a pessoa diferente seria mais bem cuidada e protegida se confinada em ambiente separado, também para proteger a sociedade dos “anormais”. Os deficientes intelectuais foram aos poucos sendo retirados das instituições que ficavam internados e começaram a retornar para o contato com as suas famílias, sociedade e para a escola.

paralelamente à evolução asilar, a institucionalização da escolaridade obrigatória e a incapacidade da escola de responder pela aprendizagem de todos deram origem, já no século XIX, às classes especiais nas escolas regulares, para onde os alunos difíceis passaram a ser encaminhados. Assim, o acesso à educação para portadores de deficiências vai sendo muito lentamente conquistado, na medida em que se ampliaram as oportunidades educacionais para a população em geral (MENDES, 2006, p.387-388).

No entanto, esses foram alguns relatos históricos sobre a Educação Especial em outros países, porém no Brasil, segundo Januzzi (2004) a educação especial no Brasil, é marcada com a primeira escola para os deficientes visuais e auditivos, por meio da implantação do Instituto Benjamin Constant em 1890, (anteriormente chamado de Instituto dos Meninos Cegos) e na mesma época também foi criado o instituto dos Surdos Mudos, atualmente chamado de Instituto Nacional de Educação de Surdos, sendo que os deficientes intelectuais eram encaminhados para asilos e hospitais

psiquiátricos. Desta maneira, a educação especial começou a ser implantada aos poucos, mais ainda não era para todos os deficientes. De acordo com Montoan (2003, p.33), “essas iniciativas não estavam integradas às políticas públicas de educação e foi preciso o passar de um século, aproximadamente, para que a educação especial passasse a ser um dos componentes de nosso sistema educacional”.

Devido a isso, segundo Januzzi (2004), os primeiros atendimentos aos deficientes intelectuais, advém dos atendimentos da área médica que eram realizados em hospitais, pois o deficiente intelectual não era considerado apto para a aprendizagem. Os deficientes eram tidos como pessoas doentes que necessitavam de cura ou cuidados somente da área da saúde, por isso por muitos anos os deficientes receberam atendimentos terapêuticos e não educacionais. Desta maneira a educação especial traz um histórico do modelo médico e algumas instituições educacionais preservavam a ideia de tratamento, cura e reabilitação para “normalidade”. Algumas instituições como hospitais psiquiátricos, implantaram posteriormente classes para o atendimento educacional.

a influência da Medicina na educação destas pessoas perdurou até por volta de 1930. Atrelada aos pressupostos higienistas da época, o serviço de saúde do governo orientava o povo para comportamentos de higiene e saúde nas residências e nas escolas. Dentro desse princípio, a deficiência mental foi considerada problema de saúde pública e foi, então, criado o Pavilhão Bourneville, em 1903, no Rio de Janeiro, como a primeira Escola Especial para Crianças Anormais. Mais tarde, foi construído um pavilhão para crianças no Hospício de Juquery. A medicina foi sendo gradualmente substituída pela Psicologia e a Pedagogia. (MEC/SEE, 2008, p.16).

Desse modo, a partir dos atendimentos clínicos na área da saúde que os estudiosos observaram a importância de implantar a modalidade educacional para atender as crianças com deficiências físicas e intelectuais.

o desenvolvimento histórico da educação especial no Brasil inicia-se no século 19, quando os serviços dedicados a esse segmento de nossa população, inspirados por experiências norte-americanas e européias, foram trazidos por alguns brasileiros que se dispunham a organizar e a implementar ações isoladas e particulares para atender a pessoas com deficiências físicas, mentais e sensoriais.(MONTAAN, 2003,p.32).

É apenas em 1988 com a Constituição Federal Brasileira que é implantada a política educacional que visa garantir a todos os cidadãos tratamento igualitário quanto

ao acesso a educação formal e a partir daí surgem novas leis e resoluções que contribuem para a educação especial.

art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, p.121).

Desta forma, outras legislações brasileiras e de outros países que influenciaram o Brasil e tornaram-se possível à implementação da educação especial nos dias atuais. Podemos destacar a Declaração Mundial sobre Educação para todos de 1990, Declaração Mundial de Salamanca de 1994, Leis e Diretrizes Básicas da Educação (LDB) de 1996, Estatuto da Criança e do Adolescente de 1996 e o Plano Nacional de Educação e Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica de 1998.

A partir disso, a educação especial trabalha para fornecer recursos especializados para os alunos que necessitam de materiais adaptados de acordo com a sua especificidade e para promover atividades que desenvolvam autonomia e independência que contribuirão na vida adulta.

a educação especial foi desenvolvida para ajudar os alunos com deficiências a fim de que conquistassem habilidades e conhecimentos que serão necessários na idade adulta, fase da vida em que participarão efetivamente da sociedade do lado de pessoas sem deficiência (SMITH, 2008, p.28).

Em suma, a educação especial oportuniza complementar o trabalho realizado pelo ensino regular, desta maneira o atendimento educacional especializado não substitui a escolarização comum, mas consolida essas atividades que pretende implementar à formação dos alunos. De acordo com as diretrizes curriculares nacionais da educação básica.

em janeiro de 2008, a nova “Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva” da SEESP/MEC é publicada, passando a orientar os sistemas educacionais para a organização dos serviços e recursos da Educação Especial de forma complementar ao ensino regular, como oferta obrigatória e de responsabilidade dos sistemas de ensino. Essa Política resgata o sentido da Educação Especial expresso na Constituição Federal de 1988, que interpreta esta modalidade não substitutiva da escolarização comum e define a oferta do atendimento educacional especializado – AEE em todas as etapas, níveis e modalidades, preferencialmente no atendimento à rede pública de ensino (BRASIL, 2013, p.299).

O atendimento educacional especializado (AEE) deverá acontecer no período inverso que o aluno estiver matriculado com a finalidade de ampliar e complementar à formação dos alunos do ensino regular.

essas Diretrizes Operacionais baseiam-se, então, na concepção do atendimento educacional especializado e não devem ser entendidas como substitutivo à escolarização realizada em classe comum das diferentes etapas da educação regular, mas sim como mecanismo que viabilizará a melhoria da qualidade do processo educacional dos alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação matriculados nas classes comuns do ensino regular, ao mesmo tempo em que orienta a organização da escola e as demandas dos sistemas de ensino (BRASIL, 2013, p.301).

De acordo com o Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira INEP (2011), os atendimentos do AEE concentra-se na modalidade de educação especial e atende alunos que apresentam: surdez, cegueira, baixa visão, deficiência física, deficiência intelectual, surdocegueira, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação.

Na resolução nº 4, de outubro de 2009, são descritos alguns artigos que explicam e estabelecem as diretrizes para o funcionamento do AEE.

artigo 1º [...] os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtorno globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. (BRASIL, 2013, p.302).

Nesta dissertação serão discutidas algumas definições como, Deficiência, necessidades educativas especiais (NEE), deficiente intelectual, transtorno global do desenvolvimento e Deficiências Múltiplas.

Em relação ao termo deficiência compreendemos que é algo difícil de ser definido, pois envolvem vários aspectos como a visão do modelo médico e a visão do modelo social. Segundo a Organização Mundial de Saúde – OMS (2011)

a deficiência faz parte da condição humana. Quase todas as pessoas terão uma deficiência temporária ou permanente em algum momento de suas vidas, e aqueles que sobreviverem ao envelhecimento enfrentarão dificuldades cada vez maiores com a funcionalidade de seus corpos (OMS, 2011, p.3).

Dessa maneira a deficiência está relacionada a vários fatores, como é abordado na Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) e classifica os problemas de funcionalidade humana que são categorizados em três áreas interconectadas que explica com maior clareza o termo deficiência.

alterações das estruturas e funções corporais: significa problemas de funções corporais ou alterações de estruturas do corpo, como por exemplo, paralisia ou cegueira; **limitações:** são dificuldades para executar certas atividades, por exemplo, caminhar ou comer; **restrições à participação em certas atividades:** são problemas que envolvem qualquer aspecto da vida, por exemplo, enfrentar discriminação no emprego ou nos transportes. A deficiência refere-se às dificuldades encontradas em alguma ou todas as três áreas da funcionalidade (OMS, 2011, p.5).

Essas são algumas das alterações que são consideradas como deficiências, outro termo utilizado na educação especial é as deficiências múltiplas que estão associadas aos indivíduos que apresentam deficiências concomitantes, ou seja, mais de uma deficiência. Segundo Smith (2008, p.381) “as pessoas com deficiências múltiplas graves requerem apoios contínuos e intensivos durante os anos escolares e normalmente durante sua vida”.

Desta forma existem várias classificações para determinar a deficiência de uma pessoa. Como explica a OMS (2011), os deficientes se dividem em: deficiência física (tetraplegia, paraplegia e outros), deficiência intelectual (leve, moderada, severa e profunda), deficiência auditiva (total ou parcial), deficiência visual (cegueira total e visão reduzida) e deficiência múltipla (duas ou mais deficiências associadas).

Outro termo utilizado, segundo Smith (2008, p.357) “Os Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) estão associados aos diferentes transtornos do espectro autista, as psicoses infantis, a Síndrome de Asperger, a Síndrome de Kanner e a Síndrome de Rett”. Podemos notar que os TGD apresentam algumas características e comportamentos semelhantes. Como esclarece Smith (2008, p.357) “estes distúrbios têm traços comportamentais similares, caracterizados por problemas com comunicação, habilidades sociais, padrões de comportamento ou grupos de interesses”. Vale ressaltar que cada indivíduo pode apresentar comportamentos distintos de acordo com o transtorno, pois não são todos os casos que apresentarão comportamentos similares.

No que se refere à deficiência intelectual podemos compreender que não se trata de uma doença, mas sim da falta de aptidão na cognição e no funcionamento mental, que podem afetar habilidades como a comunicação, interação social, aprendizado. Podemos destacar que a deficiência intelectual pode ser classificada em leve, moderada, grave e severa de acordo com as especificidades de cada indivíduo.

a deficiência mental não é uma doença, mas uma falta de aptidão intelectual em determinadas áreas, de acordo com o comprometimento de cada pessoa. É uma condição em que se encontram alguns seres humanos. É primordial que a família e o programa de educação ao deficiente mental lhe proporcionem um ambiente de crescimento e desenvolvimento para seu bem estar (FERNANDES e AGUIAR, 2010, p.5).

Outro termo que utilizaremos nesta dissertação é a necessidade educativa especial (NEE) e é empregado para descrever quando o aluno necessita de um currículo adaptado como apontam Marchesi e Martín (1995, p.11) “o aluno que apresenta algum problema de aprendizagem ao longo de sua escolarização, que exige alguma atenção mais específica e com maiores recursos educacionais do que os necessários para os seus colegas de sua idade”.

As terminologias dos transtornos mentais sofreram alterações de acordo com as mudanças de pensamentos e estudos, sendo que determinados conceitos poderiam acarretar em preconceito ou discriminação, devido a isso podemos encontrar diferentes termos na literatura, dependendo da evolução dessas terminologias. De acordo com a Associação Americana sobre Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento (AAIDD, 2010), a deficiência intelectual e comportamento adaptativo, expressas nas habilidades práticas, sociais e conceituais, originando-se antes dos 18 anos de idade.

No Brasil, não existe uma definição específica sobre a Deficiência Intelectual, por isso é utilizada a definição da AAIDD. Mas como definir e identificar uma pessoa com deficiência intelectual? Para que serve o diagnóstico? E qual a relevância desses dados para a educação? Na subseção que segue, trataremos de discutir o processo da avaliação neuropsicológica, para compreendermos essas questões.

2.1 Avaliação Neuropsicológica

A avaliação neuropsicológica atualmente é realizada por meio de um processo de várias etapas que visa identificar diversos aspectos do indivíduo e habilidades, como, a comunicação, autocuidado, vida familiar, vida social, autonomia, habilidades adaptativas conceituais, sociais e prática.

Existem alguns critérios de diagnósticos sobre a deficiência intelectual que podem ser encontrados nos manuais de classificação. Podemos destacar: Classificação Internacional de Doenças (CID-10) e o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM V).

A diferença entre esses manuais, segundo a OMS (1993), é que a CID-10, foi publicada pela Organização Mundial de Saúde, para padronizar a codificação de doenças e outros problemas de saúde e para fornecer códigos referentes sobre sintomas, variedades de sinais, aspectos anormais, queixas e doenças. Para ser atribuída uma única categoria e código.

E segundo a Associação Americana de Psiquiatria (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION – APA), o (DSM V), é um manual utilizado para os profissionais da área da saúde mental que descreve diferentes categorias dos transtornos mentais e os critérios para diagnosticá-los.

Ambos os manuais esclarecem que a deficiência intelectual somente pode ser diagnosticada a partir da avaliação de dois déficits do funcionamento intelectual adaptativo. Segundo a Associação Americana de Retardo Mental (AMERICAN ASSOCIATION ON MENTAL RETARDATION- AAMR), atualmente denominada como AAIDD, “O comportamento adaptativo é a reunião de habilidades conceituais, sociais e práticas que foram aprendidas pelas pessoas para funcionarem em suas vidas diárias” (AAMR, 2006, p.50).

Nesse sentido, de acordo com a AAMR (2006) as habilidades conceituais estão relacionadas à: linguagem (receptiva e expressiva), leitura e escrita, conceitos de

dinheiro, auto direcionamento, as habilidades sociais estão relacionadas à: interpessoal, responsabilidade, auto-estima, credibilidade (probabilidade de ser enganado ou manipulado), ingenuidade, seguir regras, obedecer as leis, evitar a vitimização, as habilidades práticas estão relacionadas à: atividade da vida diária como: comer, transferência/mobilidade, usar o banheiro, vestir-se, atividades instrumentais da vida diária: preparar refeições, cuidados da casa, transportar-se, tomar remédios, lidar com dinheiro, usar o telefone, habilidades ocupacionais e de lazer, uso da comunidade, saúde e manter os ambientes seguros e trabalho.

De acordo com APA (2003), consta no DSM-V, três aspectos importantes para a deficiência intelectual.

deficiência intelectual (transtorno do desenvolvimento intelectual) é um transtorno com início no período do desenvolvimento que inclui déficits funcionais, tanto intelectuais quanto adaptativos, nos domínios conceitual, social e prático. Os três critérios a seguir devem ser preenchidos: A. Déficit em funções intelectuais como raciocínio, solução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, juízo, aprendizagem acadêmica e aprendizagem pela experiência confirmados tanto pela avaliação clínica quanto por testes de inteligência padronizados e individualizados. B. Déficit em funções adaptativas que resultam em fracasso para atingir padrões de desenvolvimento e socioculturais em relação a independência pessoal e responsabilidade social. Sem apoio continuado, os déficits de adaptação limitam o funcionamento em uma ou mais atividades diárias, como comunicação, participação social e vida independente, e em múltiplos ambientes, como em casa, na escola, no local de trabalho e na comunidade. C. Início dos déficits intelectuais e adaptativos durante o período do desenvolvimento (APA, 2013, p. 33).

Contudo, podemos encontrar várias terminologias ao longo da história que categoriza a deficiência intelectual com palavras pejorativas.

o termo diagnóstico deficiência intelectual equivale ao diagnóstico da CID-10 de transtornos do desenvolvimento intelectual. Embora o termo deficiência intelectual seja utilizado em todo este Manual, ambos os termos são empregados no título para esclarecer as relações com outros sistemas de classificação. Além disso, uma Lei Federal dos Estados Unidos (Public Law 111-256, Rosa's Law) substituiu o termo retardo mental por deficiência mental, e periódicos de pesquisa usam deficiência intelectual. Assim, deficiência intelectual é o termo de uso comum por médicos, educadores e outros, além de pelo público leigo e grupos de defesa dos direitos. (APA, 2003, p. 33).

Segundo a AAMR (2006), a etiologia da deficiência intelectual pode estar associada a inúmeros fatores desde causas pré-natais e de origem genética ou fatores externos como: prematuridade, Infecções maternas (HIV, toxoplasmose, sífilis), causas tóxicas (drogas, álcool, tabaco e drogas medicinais e poluentes), ambientais (desnutrição, estresse extremo e problemas emocionais da mãe, violência doméstica), causas perinatais: Infecções e problemas durante o parto (anoxia, aspiração de líquido amniótico) e causas pós natais: psicossociais (privação “desnutrição e negligência”, problemas psicológicos da mãe.

A avaliação neuropsicológica consiste em avaliar vários quesitos para definir um diagnóstico. Comumente as etapas da avaliação neuropsicológicas são: anamnese familiar, medida de (QI – aptidão), saúde física, mental e emocional, funções adaptativas e atividades da vida diária (AVD’S), relatório escolar (desempenho) e a avaliação neurológica. Importante ressaltar que o uso dos testes psicológicos são apenas um dos instrumentos utilizados durante o processo da avaliação neuropsicológica, sendo que não é apenas o teste que irá pontuar e identificar o diagnóstico.

Desta forma a avaliação neuropsicológica não consiste apenas em testagens psicológicas. Devido a isso é verificado habilidades do indivíduo que ultrapassa apenas mensurar aspectos lógicos matemáticos e linguísticos. A avaliação neuropsicológica não é apenas para dizer o que o indivíduo tem, mas para apontar suas potencialidades e suas dificuldades.

Portanto, o processo da avaliação neuropsicológica consiste em identificar vários fatores, porém a classificação do resultado do Quociente de Inteligência (Q.I) contribui para definir o diagnóstico. De acordo com os manuais CID-10 (OMS, 1993) e DSM-V (APA, 2003), o funcionamento intelectual é medido quantitativamente pelo quociente intelectual e adaptativo.

Essa classificação de resultados que identifica a deficiência intelectual segundo CID-10 (OMS, 1993) é dividida entre: classificação F70 - deficiente intelectual leve: QI 50 à 69, F 71 - deficiente intelectual moderado: QI 35 à 49, F72 - deficiente intelectual grave: QI 20 à 40, F 73 - abaixo do QI 20, considera-se como deficiente intelectual severo E F79 – deficiente intelectual não específico, (não mensurável). Segundo a AAMR (2006, p.47), “embora estejam longe da perfeição, as pontuações do teste de QI ainda são a melhor forma de representar o desempenho do funcionamento intelectual, quando obtidas por meio de instrumentos de avaliação apropriados”.

Segundo a AAMR (2006, p.47), “o critério para o diagnóstico é de aproximadamente dois desvios-padrão abaixo da média, considerando o erro-padrão da mensuração para o instrumento de avaliação específico usado e as potencialidades e os pontos fracos do instrumento”.

Para determinar o diagnóstico da deficiência intelectual é considerado todo esse processo de avaliação que é realizado por uma equipe de profissionais capacitados. Na avaliação neuropsicológica os psicólogos contribuem para esse processo das anamneses e avaliação do QI, porém o diagnóstico é realizado por meio do médico, sendo neurologista ou neuropediatra, e são eles que irão definir se há ou não a deficiência intelectual e especificar o grau da deficiência intelectual.

Ao se falar do diagnóstico da deficiência intelectual, muitas vezes, é identificado a deficiência intelectual, porém não especificado qual é a síndrome ou a etiologia da deficiência, sendo que as baterias de exames para detalhar essas características exigem um alto investimento financeiro da família, que comumente não consegue realizar todos esses exames que consistem desde mapeamento genético, cariótipo, exames de neuroimagens (tomografias computadorizadas), entre outros, que contribuem para definir todas as etiologias da deficiência.

Devido a isso a maioria das famílias dos deficientes intelectuais tem acesso ao resultado do diagnóstico de deficiência intelectual e a especificidade do grau, porém muitas vezes, não conseguem identificar a causa da deficiência intelectual.

Na instituição pesquisada, a APAE de Rio Claro, para que o aluno possa ser matriculado ele deve apresentar o diagnóstico de deficiência intelectual. Sendo que alguns casos as famílias possuem esse laudo do filho deficiente, porém quando a família ainda não tem o diagnóstico do filho, as crianças ou os adolescentes são atendidos no núcleo de diagnóstico da deficiência dentro da própria instituição, para que haja essa avaliação.

Porém, nem todos os teóricos concordam com as avaliações neuropsicológicas, pois acreditam que esta é uma maneira de limitar o desenvolvimento humano.

2.2 Críticas às Avaliações Psicológicas e Neuropsicológicas e o mau uso dos testes psicológicos

A avaliação psicológica é um processo que visa identificar, observar e analisar as características e os comportamentos do indivíduo. Como aponta Primi (2010, p.26),

“A avaliação psicológica é uma atividade mais complexa e constitui-se na busca sistemática de conhecimento a respeito do funcionamento psicológico das pessoas, de tal forma a poder orientar ações e decisões futuras”.

As avaliações psicológicas são utilizadas em várias áreas e contexto como, a avaliação forense que pode ser utilizada para progressão de pena ou para determinar a guarda dos filhos; avaliação psicológica para o trânsito que pode ser utilizada para a obtenção da carteira nacional de habilitação; avaliação Organizacional e do Trabalho que pode ser realizada nas empresas tanto para processo seletivo e admissões de novos funcionários ou como para identificar o clima organizacional da empresa a satisfação ou desempenho dos funcionários, entre outros.

tradicionalmente, a avaliação psicológica estrutura-se a partir de técnicas, instrumentos e métodos considerados psicológicos. Dentro da área da saúde mental, torna-se importante atingir o objetivo do diagnóstico e, para tal, o psicólogo deve estar bem qualificado e instrumentalizado. Sob estes aspectos, a utilização da avaliação psicológica em um contexto hospitalar psiquiátrico ou de saúde mental visa a englobar áreas de investigação da personalidade e aspectos neuropsicológicos envolvendo os processos cognitivos subjacentes ou não à atividade do sistema nervoso em condições normais e patológicas (VIEIRA, FAY, NEIVA-SILVA, 2007, p.182).

A presente dissertação visa discutir o contexto da área da neuropsicologia, que tem como objetivo identificar se uma pessoa apresenta ou não a deficiência intelectual e quais características apresentam tanto de desempenho como de dificuldades de aprendizagem. Segundo Vieira, Fay, Neiva-Silva (2007, p.185) “O objetivo da avaliação neuropsicológica é identificar distúrbios das funções superiores produzidos por alterações cerebrais, desencadeando respostas comportamentais”.

Entretanto, historicamente a Psicologia recebe algumas críticas em relação as avaliações psicológicas devido a responsabilização dos resultados que são apresentados que podem interferir na vida das pessoas benéficamente ou não. A Psicologia tem um papel fundamental durante o processo da avaliação neuropsicológica, pois compete ao psicólogo realizar um parecer sobre o laudo psicológico do indivíduo, muitas vezes crianças ou adolescentes em período escolar.

a questão dos laudos psicológicos e sua finalidade é bastante complexa e questionável, pois o para quê se avalia pode determinar caminhos, às vezes irreversíveis, para o outro. Embora amplamente realizados pelos psicólogos clínicos e educacionais, os laudos acabam, em sua maioria, determinando classificações às crianças avaliadas. Isso implica uma extrema responsabilidade de quem avalia e merece uma reflexão crítica (MAIA, 1997, p.123).

Desta forma essa atitude exige uma conduta profissional ética e de responsabilidade, pois sabemos que na atualidade existem vários problemas sociais em relação ao diagnóstico como, a frequência abusiva de prescrições medicamentosas na infância, diagnósticos imprecisos para constatar que a criança apresenta algum problema e devido a isso apresenta dificuldades e desempenho escolar denominados de transtornos de aprendizagem. Como aponta Diniz (2008, p.8) “depoimentos de professoras e diretoras vão sendo apresentados e as crianças vão recebendo os rótulos: "dificuldade de aprendizagem", "dislexia", "distúrbios", "disfunções neurológicas", "desnutrição", "disfunção cerebral".

a avaliação psicológica é uma atividade profissional bastante questionada e controvertida na Psicologia. A avaliação não teve um início que lhe conferisse simpatia: começou com a rotulação dos doentes e débeis mentais e foi muito criticada por seus métodos psicofísicos e pela pouca precisão científica de seus resultados (NORONHA, 2002, p.135).

As avaliações psicológicas são criticadas pelos fatores que envolvem o manuseio dos testes, que estão atrelados ao mau uso desses testes, desde a aplicação incorreta, e a utilização de versões traduzidas de testes estrangeiros que não condiz com a realidade brasileira, além da falta de precisão de resultados que estão embasados somente em testagens psicológicas, e não no contexto de um processo avaliativo.

a análise crítica dos psicólogos deve ser tão priorizada quanto os dados fornecidos pelos instrumentos, pois eles têm limites e isso não poderia ser diferente, pois em qualquer ciência, os instrumentos têm função auxiliar. A formação e atuação adequadas do profissional, ao lado de sua experiência, deveriam, evitar tais inconvenientes (NORONHA, 2002, p.141).

Devido a isso é importante salientar que o uso dos testes psicológicos é apenas um dos instrumentos que compõem as avaliações psicológicas, sendo necessário o

psicólogo avaliar a necessidade do uso do teste e a escolha do mesmo e a função do uso desse instrumento de acordo com o que o psicólogo pretende avaliar.

o fato mais básico a respeito dos testes psicológicos é que eles são ferramentas. Isso significa que sempre são um meio para alcançar um fim, e nunca um fim em si mesmos. Como outras ferramentas, os testes psicológicos podem ser extremamente úteis – e até mesmo insubstituíveis - quando usados de forma apropriada e hábil. No entanto, também podem ser mal - aplicados, podendo limitar ou anular sua utilidade e, por vezes, até mesmo resultam em consequências prejudiciais (ANASTASI; URBINA, 2000, p.14-15).

A utilização dos testes psicológicos deve estar pautada em critérios de validação, normatização e fidedignidade do teste, que são previamente conferidos pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP), como apresentado na Resolução nº2/2003, que confere ao psicólogo o uso privativo dos testes psicológicos e que antes de serem comercializados devem ser aprovados pelo CFP.

para uma apreciação do que significa uma atuação competente em avaliação psicológica, precisamos examinar a relação entre o teste e a avaliação psicológica. O termo avaliação psicológica aponta para a complexidade do ser humano, enquanto o teste psicológico oferece uma visão parcial deste, um ângulo ou fragmento de sua realidade psíquica e contexto. Avaliação psicológica é um procedimento complexo com a finalidade de descrever ou diagnosticar aspectos significativos do funcionamento psíquico de uma pessoa ou de um grupo de pessoas, a partir do exame de um conjunto de atividades relacionadas aos construtos relevantes para os objetivos da avaliação. Essas atividades podem ser testes, entrevistas ou observações sistemáticas escolhidas com base em seu potencial de pôr em relevo as qualidades psíquicas de interesse. O teste, por outro lado, existe apenas como um elemento da avaliação psicológica. Portanto, para o psicólogo não deve existir aplicação de testes fora do contexto da avaliação psicológica: uma aplicação mecânica ou isolada, puramente técnica, é uma descaracterização do processo do que deve ser entendido como avaliação psicológica [...] (TAVARES, 2010, p.43-44).

Dessa forma a Psicologia contribui para realizar avaliações que serão utilizadas para segmentos e decisões sobre a vida do indivíduo, por isso existe uma responsabilidade e um exercício ético para elaboração desses pareceres. Cabe ao psicólogo, além de seguir as instruções sistematizadas no manual para a aplicação da testagem, se atentar a outras informações observadas durante o processo avaliativo, que podem envolver condições do ambiente, físicas, emocionais e, a partir dessas

informações, o psicólogo é responsável pela construção de um parecer que vise fundamentação teórico-metodológica.

a ação ética pressupõe o respeito pela dignidade e pelos direitos das pessoas; o cuidado com o bem-estar das pessoas; o zelo pelos dados coletados e pelo modo de armazená-los; o cuidado com o modo como a informação ou os resultados derivados da avaliação serão utilizados (para evitar o mau uso dessas informações); o zelo pela segurança e preservação dos testes [...] (TAVARES, 2010, p.42).

Os dados coletados são referência para uma boa avaliação, ou seja, qualquer informação tanto na fala, como no comportamento ou situação do ambiente, deve ser registrada para compor a análise do resultado. Deve-se ter um compromisso com as informações e respeitar o indivíduo, pois se houver inadequações durante a testagem, como falhas do aplicador ao apresentar algum estímulo em momento errado, falta de percepção das condições envolvidas, como barulhos que atrapalhem a atenção do indivíduo durante o teste, podem alterar os resultados que não serão fidedignos, e consequentemente prejudicar o indivíduo quanto aos resultados inconclusos ou enviesados pelo aplicador.

em todos os lugares onde a avaliação psicológica se faz presente, ela pode ser utilizada para ajudar pessoas ou ser um instrumento de exclusão. O resultado de avaliações pode trazer notícias que abrem oportunidades para as pessoas, mas também pode trazer informações que não são nem bem-vindas nem desejadas. O uso dos testes de avaliação pode promover o desejo de autoconhecimento e favorecer a autoimagem; pode também ter efeitos deletérios ou iatrogênicos. Esse uso pode estigmatizar uma pessoa e marcá-la por toda uma vida (TAVARES, 2010, p.36).

Portanto a avaliação psicológica deve estar pautada no compromisso ético e na reflexão de todo o processo avaliativo, para que esse exercício profissional da Psicologia não sofra descrédito, pois é uma área que deve respeitar as responsabilidades de atuação e o compromisso de apresentar resultados confiáveis e a veracidade dessas informações.

Diante dos fatores apresentados pode-se verificar as contradições das testagens, visto essas poderem contribuir para um bom encaminhamento do indivíduo no qual garanta seus direitos sociais e educacionais, mas também poderem prejudicar esse desenvolvimento dependendo de como o diagnóstico é elaborado, contendo rótulos

simplistas pelo avaliador, não problematizando os dados e informações colhidas durante o processo avaliativo, invalidando a seriedade do processo avaliativo, que depende de instrumentos avaliativos, incluindo os testes padronizados de acordo com o CFP, que legitima esse exercício na atuação profissional da Psicologia.

Na APAE de Rio Claro são realizadas avaliações e reavaliações neuropsicológicas tanto de pessoas da comunidade, como dos alunos matriculados para identificar desde deficiência intelectual até dificuldades de aprendizagem, porém são avaliações que consistem preservar o código de ética profissional do psicólogo, realizando devidos encaminhamentos de acordo com os resultados obtidos durante o processo avaliativo.

Este questionamento com relação às primeiras testagens desenvolvidas pela psicometria para identificar a inteligência ou não do indivíduo é interrogada pelo psicólogo Howard Gardner (1983), que contestava estudiosos que consideravam apenas um único modelo de inteligência, e a partir desse questionamento o mesmo desenvolve a teoria das Inteligências Múltiplas.

A APAE de Rio Claro trabalha com o projeto político pedagógico baseado na teoria das inteligências múltiplas de Gardner e desenvolve as atividades para os alunos mediante a essa visão de desenvolver as habilidades dos indivíduos por meio dos recursos sensoriais, musicais, naturalísticos, matemáticos, linguísticos e de estimulações dentre essas áreas, por isso é importante destacarmos a teoria das inteligências múltiplas para compreender o funcionamento dessa teoria e pensar como essa prática pedagógica está sendo desenvolvida dentro da APAE.

3. A TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS

A teoria das Inteligências múltiplas desenvolvida por Howard Gardner surgiu a partir do processo de experiências e estudos realizados durante anos de pesquisa. Segundo Nunes (2014), em 1967, Gardner começa a fazer parte de um grupo de pesquisa chamado Projeto Zero e tinha como objetivo investigar o desenvolvimento do potencial artístico dos indivíduos. Paralelamente ao Projeto Zero, Gardner ingressa em outra equipe de pesquisadores no Centro de Pesquisa de Afasia da Universidade de Boston e começa a pesquisar e a compreender como são desenvolvidas as habilidades artísticas em pessoas que sofreram lesões cerebrais. Em 1979, Gardner ganha uma bolsa de estudos da Van Leer Foundation para pesquisar o potencial humano.

seus estudos em psicologia sobre desenvolvimento cognitivo tomaram um primeiro impulso baseados no potencial artístico dos indivíduos e como esse potencial se manifesta ou é trabalhado, mesmo em presença de lesões cerebrais. Destes estudos, Gardner verificou que a utilização e adaptação do cérebro às diversas atividades desempenhadas pelos indivíduos, pressupunha um conjunto de habilidades e conhecimentos associados à inteligência, porém não no conceito formal de inteligência (NUNES, 2014, p.861-862).

Gardner (1995) dividia seu tempo como pesquisador em dois centros de pesquisa, Boston Veterans Administration Medical Center, onde trabalhava e desenvolvia estudos com indivíduos que haviam sofrido alguma forma de dano cerebral e no Projeto Zero em Harvard, onde despertou seu interesse em se aprofundar aos estudos sobre a inteligência, o desenvolvimento humano e a cognição. A respeito do Projeto Zero:

[...] eu trabalhava com crianças comuns e superdotadas, tentando entender o desenvolvimento das capacidades cognitivas humanas. [...] A oportunidade diária de trabalhar com crianças e com adultos com lesões cerebrais impressionou-me com um fato bruto da natureza humana: as pessoas têm um leque de capacidades. A capacidade numa área de atuação não indica nenhuma capacidade comparável em outras áreas (GARDNER, 1999, p.43).

Devido a isso, a teoria das I.M, possuem influências da abordagem cognitivista, que preocupa-se em compreender os processos desenvolvidos por meio do cérebro e como essas informações contribuem para desenvolver o processo de aprendizagem. De

acordo com Sternberg (2010, p.10) a abordagem cognitivista é “o estudo de como as pessoas aprendem, organizam, armazenam e utilizam o conhecimento”.

Desta forma, de acordo com Sternberg (2008, p.42), “Os psicólogos cognitivos estão preocupados, sobretudo com a forma como a anatomia (as estruturas físicas do corpo) e a fisiologia (as funções e os processos do corpo) do sistema nervoso afetam e são afetados pela cognição humana”. Devido a isso os estudos de Gardner (1983), estavam pautados na relação entre as inteligências e o desempenho de cada indivíduo em relação a essas capacidades, pois observava que alguns indivíduos obtinham sucesso escolar, na vida adulta e muitas vezes não conseguiam obter um sucesso promissor na carreira profissional ou na vida pessoal.

Gardner questionava a maneira que era realizada a testagem de Inteligência do indivíduo, por meio de testes que avaliavam as categorias lógico-matemático e a linguística. A inteligência era considerada como uma única faculdade de inteligência, ou seja, o indivíduo apresentava ou não inteligência.

Desta maneira, começou a questionar o conceito de Inteligência entre os indivíduos e a desafiar os conceitos já existentes na área da psicometria. Segundo Pasquali (2009, p.993), “Etimologicamente, psicometria representa a teoria e a técnica de medida dos processos mentais, especialmente aplicada na área da Psicologia e da Educação”. Gardner contestava a maneira que eram aplicados os testes psicológicos e os fins, ou seja, o mau uso dos resultados desses testes que classificavam os indivíduos inteligentes daqueles que não atingiam os resultados previstos dos testes, como sendo os indivíduos que não apresentavam inteligência. Por isso ocorria à separação dos indivíduos que eram capazes de aprender e daqueles que não eram, por meio desses resultados.

o século XIX testemunhou um intenso despertar do interesse pelo tratamento humano das pessoas mentalmente retardadas e insanas. Antes desta época, a negligência, o ridículo e inclusive a tortura eram o destino comum desses indivíduos. Com a crescente preocupação com o cuidado adequado das pessoas que apresentavam problemas mentais, foi percebido que eram necessários alguns critérios uniformes para identificar e classificar esses casos (ANASTASI e URBINA, 2000, p.42).

Para Pasquali (2009, p.993) “a psicometria procura explicar o sentido que têm as respostas dadas pelos sujeitos a uma série de tarefas, tipicamente chamadas de itens” e por meio dessas respostas considera-se os conteúdos que o indivíduo consegue

resolucionar, porém Gardner enfatizava que os conteúdos avaliados eram baseados nas áreas linguísticas e lógico matemático, sendo assim não haviam possibilidades de avaliar outros quesitos que são fundamentais na construção do pensamento e na constituição do indivíduo. Como por exemplo, a inteligência cinestésica corporal, que atribui à consciência corporal dos nossos movimentos e a maneira pela qual nos relacionamos com essa interação da mente e o corpo para exercermos as atividades da rotina diária. Para Gardner eram descartados e desconsiderados outras habilidades e competências do indivíduo e que poderiam ser valorizadas.

uma vez que esses testes medem habilidades valiosas no desempenho das tarefas escolares, eles oferecem uma confiável predição do sucesso ou fracasso na escola.[...] Os testes não são tão confiáveis para predizer o sucesso fora das tarefas escolares.(GARDNER, 1995, p.40).

Para compreendermos a origem da teoria das I.M, necessitamos compreender as concepções dessa abordagem que está pautada na ciência cognitivista. Segundo Sternberg (2010, p.1), “A Psicologia cognitiva é o estudo de como as pessoas percebem, aprendem, lembram-se e pensam sobre a informação”.

De acordo com Eysenck e Keane (2007), existem quatro importantes abordagens da cognição humana, sendo, a psicologia cognitiva experimental, neuropsicologia cognitiva, ciência cognitiva computacional e neurociência cognitiva. Dentre essas abordagens Gardner estava apoiado nos estudos referente à neurociência cognitiva. Para Sternberg (2010, p.29), “A Neurociência Cognitiva é o campo de estudos que vincula o cérebro e outros aspectos do sistema nervoso ao processamento cognitivo e, em última análise, ao comportamento”.

Desta maneira a psicologia cognitiva enfatiza a constituição do indivíduo e a representação do mesmo a cerca do mundo e da maneira que ele armazena suas memórias e pensamentos e como organiza as informações e reestrutura no seu mecanismo cognitivo. Segundo Papalia, Olds, Feldman, (2006, p.75), “A perspectiva cognitiva preocupa-se com os processos de pensamento e com o comportamento que reflete tais processos”. Porém para compreender esses processos necessita identificar essas funções cerebrais. Como aponta Sternberg (2010, p.29), “Um objetivo importante do atual trabalho sobre o cérebro é estudar a localização das funções. A localização da função refere-se às áreas específicas do cérebro que controlam os comportamentos e as habilidades específicas”.

Em meios a esses estudos Gardner foi influenciado pelos pensamentos de Jean Piaget. Para Dessen e Costa (2005, p.55), “As teorias cognitivas receberam uma grande contribuição dos conceitos piagetianos que enfatizam a interação do ambiente e do desenvolvimento cognitivo da criança”.

meus “alvos” particulares eram as influentes teorias de Jean Piaget, que via todo o pensamento humano como lutando pelo ideal do pensamento científico; e a prevalente concepção de inteligência que a vinculava à capacidade de dar respostas sucintas, de modo rápido, a problemas que requerem habilidades linguísticas e lógicas. (GARDNER, 1995, p.3).

Entretanto a abordagem da neurociência cognitiva, segundo Sternberg (2008, p.42) “A neurociência cognitiva é o campo de estudo que vincula o cérebro e outros aspectos do sistema nervoso ao processamento cognitivo e, em última análise, ao comportamento”.

na maior parte da história da psicologia, teóricos e pesquisadores estudaram processos cognitivos sem considerar os mecanismos físicos do cérebro em que esses processos ocorrem. Hoje, quando novos instrumentos tornam possível ver o cérebro em ação, os partidários da abordagem da neurociência cognitiva afirmam que uma compreensão precisa do funcionamento cognitivo deve ser relacionada aos processos que ocorrem no cérebro. (PAPALIA, D.; OLDS, S; FELDMAN, R, 2006, p.78).

Em 1983, Gardner lança seu primeiro livro Estruturas da mente fruto do seu trabalho em alguns projetos tais como, a pesquisa sobre o Potencial Humano promovido na Graduate School in Education em Harvard em 1979, e tinha como objetivo avaliar o estado do conhecimento científico referente ao potencial humano, chamado também como Harvard Project Zero. No mesmo período Gardner estava envolvido nos estudos sobre o colapso de capacidades cognitivas em indivíduos com lesões e danos cerebrais no instituto Boston Veterans Administration Medical Center e na Boston University School of Medicine.

Desta forma o primeiro trabalho de Gardner da Estrutura da Mente descreve um estudo sobre os potenciais humanos por meio de pesquisas psicológicas, biológicas e de contribuições sobre o desenvolvimento e o uso do conhecimento em diferentes culturas.

Em meio aos estudos de Gardner, as pesquisas de indivíduos com lesões cerebrais contribuíram para identificar as áreas do cérebro que foram atingidas e a

relação das potencialidades desses indivíduos que ainda obtinham respostas positivas de aprendizado nas áreas não afetadas.

a psicologia cognitiva costumava consistir quase exclusivamente de estudos de laboratório realizados com indivíduos normais. Hoje em dia, no entanto, muitos psicólogos estudam indivíduos com lesão cerebral, outros constroem elaborados modelos de cognição humana baseados em computador e outros, ainda, fazem uso de muitas técnicas de escaneamento cerebral (EYSENCK, M, KEANE, M. p.13, 2007).

Gardner explica as distinções entre as abordagens de seus estudos. Gardner (1995, p.13), “[...] a ciência cognitiva (o estudo da mente) e a neurociência (o estudo do cérebro)”. Entretanto os estudos iniciais de Gardner eram para contestar a psicometria que validava o indivíduo por suas capacidades de raciocínio lógico e exatidão matemática e linguística. De acordo com Gardner (2005) a teoria era uma crítica à visão padrão, pois afirmava que a inteligência é uma entidade única e as pessoas nascem com uma certa quantidade de inteligência.

Podemos compreender que Gardner define distintamente dos outros autores o conceito de Inteligência e essa teorização trouxeram novos modelos de pensamentos, onde várias áreas e pessoas podem utilizar esse conhecimento para entender ou expandir alguma habilidade humana.

[...] as inteligências não são objetos que podem ser vistos nem contados. Elas são potenciais – neurais presumivelmente – que poderão ser ou não ativados, dependendo dos valores de uma cultura específica, das oportunidades disponíveis nessa cultura e das decisões pessoais tomadas por indivíduos e/ou suas famílias, seus professores e outros (GARDNER, 2001, p.47).

Desta forma, após a formulação da teoria das Inteligências Múltiplas mudou-se a concepção de alguns estudiosos da época que mensurava ou acreditava que a inteligência poderia ser identificada apenas por testagens lógicas ou linguísticas.

[...] ao afirmar que certas faculdades eram relativamente independentes entre si, eu estava desafiando a crença difundida – adotada por muitos psicólogos e arraigada em nossas muitas línguas – de que a inteligência é uma faculdade única e que ou a pessoa é “inteligente” ou “burra” (GARDNER, 2001, p.47).

A partir disso, Gardner argumenta seu trabalho em identificar e valorizar as potencialidades dos indivíduos.

a escola brasileira, salvo algumas admiráveis exceções, ainda trabalha o conceito de inteligência que se vale do referencial sugerido por Alfred Binet há bem mais de cem anos. Segundo nessa época se acreditava, a pessoa inteligente era a que sabia se expressar com clareza e apresentava competência para dominar desafios da matemática. Os saberes corporais, emocionais, artísticos, naturalistas e outros “moravam” fora da escola, pois na sala de aula apenas se exaltavam essas propriedades (ANTUNES, 2006, p.14-15).

Podemos compreender que Gardner teve que consolidar um conjunto de distintas teorias para defender a sua própria teoria e para isso necessitou de alguns critérios para validar as inteligências da Teoria das I.M.

Para formular a teoria das inteligências múltiplas, Gardner descreveu alguns critérios que colaboraram para definir quais eram as possíveis inteligências que podem ser atribuídas ao ser humano. Por isso considerou oito requisitos. Segundo Gardner (1983, p.46), “Os pré-requisitos são um meio de assegurar que uma inteligência humana deve ser genuinamente útil e importante, pelo menos em determinados cenários culturais”.

Podemos compreender que Gardner valoriza as aptidões do indivíduo em meio a sua cultura e de como o indivíduo desenvolve essas aptidões. Para Gardner (1983, p.46), “Estes pré-requisitos representam meu esforço em focalizar as potências intelectuais que têm alguma importância dentro de um contexto cultural”.

ao criarmos nossa lista, nós procuramos evidências de várias fontes diferentes: o conhecimento a respeito do desenvolvimento normal e do desenvolvimento em indivíduos talentosos; as informações sobre o colapso das capacidades cognitivas nas condições de dano cerebral; os estudos sobre populações excepcionais, incluindo prodígios, idiotas sábios e crianças autistas; os dados sobre a evolução da cognição ao longo do milênio; as considerações culturais cruzadas sobre a cognição; os estudos psicométricos, incluindo exames de correlações entre testes; e os estudos de treinamento psicológico, particularmente as medidas de transferência e generalização através das tarefas. Somente as inteligências candidatas que satisfaziam todos ou a maioria dos critérios foram selecionadas como inteligências genuínas. (GARDNER, 1995, p.21).

Gardner (2001) apresenta os oitos sinais de uma inteligência. A primeira evidência é o isolamento potencial por dano cerebral, que por meio dos estudos

neuropsicológicos consiste em observar as faculdades intelectuais que estão prejudicadas e os danos cerebrais, para identificar se há ou não alguma manifestação de inteligência, pois quando há uma lesão no cérebro o sistema nervoso tende a delinear uma via de conexão neural alternativa, e pode desempenhar esse processo natural de desenvolvimento. De acordo com Brennand; Vasconcelos (2005, p.26), “Esse processo alternativo de conexão neural pode ser chamado de plasticidade regenerativa, que é a possibilidade de reposição espontânea de células neurais afetadas por alguma lesão”.

[...] por exemplo, uma área específica do cérebro, chamada “Centro de Broca”, é responsável pela produção de sentenças gramaticais. Uma pessoa com dano nesta área pode compreender palavras e frases bastante bem, mas tem dificuldade em juntar palavras em algo além das frases mais simples. Ao mesmo tempo, outros processos de pensamento podem estar completamente inalterados. (GARDNER 1995, p.25).

A partir dessas observações Gardner pode verificar uma possível inteligência que podia ser desvinculada de outras faculdades intelectuais que estavam afetadas. Segundo Gardner (2001, p.49) “Tanto a separação da linguagem das outras faculdades, como sua semelhança essencial em formas orais, auditivas, escritas e de sinais, apontam para uma inteligência linguística independente”.

O segundo requisito apontado Gardner (2001) é a existência de *idiots savants*, prodígios e outros indivíduos excepcionais. São os casos de pessoas que apresentam algum tipo de desenvolvimento notório em algumas das áreas de habilidades e desempenha extraordinariamente uma tarefa, como por exemplo, desenhos, memorização de datas, habilidades musicais, porém em outros quesitos não. Desta forma observa a independência das faculdades das inteligências, em alguns casos de pessoas autistas ou *savants* que podem apresentar altas habilidades em uma determinada área, ou seja, desenvolvem algum tipo de inteligência. Desta maneira a inteligência é entendida de uma maneira isolada da outra.

O terceiro requisito é uma operação central ou conjunto de operações identificáveis, por mais que exista o isolamento de cada inteligência para se desenvolver em cada uma dessas faculdades de inteligências, existe uma operação central que contribui para desempenhar as demais inteligências.

O quarto requisito analisa o desenvolvimento de uma inteligência em pessoas *expert*, são verificados os mecanismos e a desenvoltura desses desempenhos e a partir disso são analisados as interdependências entre as inteligências.

O quinto requisito são os dados históricos da evolução humana, pesquisas sobre a localização das raízes dos nossos ancestrais e dos antecedentes evolutivos. Nesse requisito foi considerada a evolução da cognição humana. De acordo com Gardner (2001, p. 50), “como a inteligência que perscruta o mundo das plantas e animais, ou a inteligência que computa os motivos de outros membros da espécie”.

O sexto requisito é o apoio na psicologia experimental, utiliza a pesquisa no método cognitivo, onde pode contribuir e descrever o funcionamento da inteligência e como ela se manifesta ou não, uma com a outra, as suas facilidades ou dificuldades que um indivíduo apresenta. Por exemplo, um indivíduo pode realizar a tradução de um texto em outro idioma, porém apresenta dificuldades para realizar a tradução simultânea de um idioma para outra pessoa.

O sétimo requisito é a análise dos achados da psicometria, sendo a contribuição dos resultados dos testes psicológicos que podem identificar dados de identificação e resoluções de problemas para responder os itens existentes em cada teste psicológico. Podendo ser identificado a compreensão e a inteligência do indivíduo durante os testes.

O oitavo requisito é a codificação de sistemas simbólicos, os indivíduos utilizam-se de símbolos para interagir um com o outro e com o mundo em si, esse requisito consiste em analisar a representação e comunicação humana, por exemplo, as expressões faciais, e esses sistemas de informações são utilizados do raciocínio para identificar os sinais que envolvem uma compreensão do que está acontecendo a nossa volta. Por exemplo, no trânsito eu observo alguém acenando com uma bandeira para reduzir a velocidade, logo desperta um estado de atenção para um provável acidente ou obras na rodovia.

Após elencar esses critérios Gardner conseguiu constatar sete inteligências. Para Gardner (2001) as inteligências existentes são, a linguística que envolve a facilidade no uso da linguagem falada e escrita, podendo ser observadas em pessoas que apresentam, a facilidade para aprender outro idioma, escritores, palestrantes, entre outros.

A inteligência lógico-matemática envolve a capacidade de se mover habilmente no mundo dos números, calcular considerações financeiras, estimar perdas e ganhos, ordenar, reordenar e avaliar a quantidade de objetos.

A inteligência musical envolve a facilidade na percepção e produção da música, apreciação da melodia e da harmonia, sensibilidade ao ritmo, capacidade de reconhecer variações no timbre e na tonalidade.

A inteligência espacial envolve a capacidade de criar representações ou imagens mentais espaciais e operar sobre elas de modos variados, operações necessárias para o piloto de avião, o cientista espacial, o navegador.

A inteligência corporal-cinestésica envolve a capacidade de resolver problemas ou criar produtos usando o corpo todo, ou partes do corpo, como as mãos ou a boca.

As inteligências pessoais que são: a inteligência intrapessoal que é dirigida para dentro de nós. É a pessoa que possui um bom modelo funcional de si mesma, é capaz de identificar sentimentos, objetivos, medos, forças e fraquezas pessoais e pode utilizar esse modelo para tomar decisões mais sensatas em sua vida.

A inteligência interpessoal envolve a facilidade para discriminar uma pessoa de outras, identificar contrastes em seu estado de ânimo, temperamentos, compreender suas motivações e intenções, trabalhar efetivamente com elas e, se necessário, manipulá-las.

Gardner em 2001 propõe mais uma inteligência. A inteligência naturalista e complementa explicando que essa nova inteligência preenche os requisitos necessários dos oito critérios que as I.M são avaliadas. A inteligência naturalista envolve as capacidades de fazer discriminações consequenciais no mundo natural, por exemplo, entre uma planta e outra, entre um animal e outro, formações rochosas, configurações de mares, entre outras.

Neste caso os alunos de necessidades educativas especiais podem desempenhar algum tipo dessas inteligências ou mais de uma e devido a isso é importante o educador se aproximar dessas individualidades para se pensar em um trabalho coletivo que contemplem a todos.

ao trabalhar com pessoas portadoras de deficiência, devemos privilegiar a relação, sem o que, corre-se o risco de atingirmos apenas o organismo ou partes do sujeito, despedaçando-o, enquanto pessoa. O fato de a criança nascer portadora de deficiência não é determinante do seu futuro, mas, sim, condicionante. Ou seja, a reprodução biológica não garante a reprodução do ser humano como ser completo; ele se completa pela aprendizagem. O homem é um ser histórico e se torna humano porque aprende com os outros humanos. Decorre daí que a inteligência, do mesmo modo, não é herdada biologicamente; o que é inscrito no código genético é a possibilidade de aquisição das estruturas inteligentes. Esta aquisição dependerá da aprendizagem. (FERREIRA, 1998, p.24).

Portanto a aprendizagem está relacionada com a maneira que essa criança será estimulada durante o seu processo de desenvolvimento, tanto para os conteúdos pedagógicos como para os conteúdos das atividades da vida diária. A partir disso, é importante esse reconhecimento e valorização da estimulação dessas habilidades, sendo que a teoria das I.M considera esses princípios de estimular todas essas inteligências para expandir as competências e as habilidades de cada indivíduo. Por isso faz-se necessário discutirmos a teoria das I.M nas práticas educacionais.

3.1 Inteligências múltiplas e educação

A APAE de Rio Claro que faz parte dessa pesquisa utiliza as Inteligências Múltiplas de Gardner nas atividades pedagógicas e em outras propostas de aprendizagem e por outros profissionais da instituição como terapeuta ocupacional, psicólogo, fonoaudiólogo e fisioterapeuta, também utilizam as Inteligências Múltiplas em suas práticas profissionais.

Da mesma maneira que a APAE de Rio Claro implantou no seu projeto político pedagógico as atividades educacionais baseadas nas IM, outras escolas discutem a aplicabilidade da teoria no campo educacional. Como aponta Gardner (1995, p.35), “Na área da educação, as aplicações da teoria estão sendo atualmente examinadas em muitos projetos”.

Uma das aplicações práticas da teoria das I.M. no contexto educacional pode ser encontrada nos projetos mencionados por Gardner, e descreve a experiência realizada no projeto *Spectrum* que foram pesquisas realizadas por uma equipe durante nove anos no período de 1984 a 1993. De acordo com os colaboradores da pesquisa Chen; Isberg, Krechevsky (2001) o projeto *Spectrum* consistia em pesquisas sobre o desenvolvimento cognitivo da criança e observações de atividades de aprendizagem na primeira infância. E a partir dessas atividades de aprendizagem o objetivo era desenvolver novas formas de avaliar os conteúdos curriculares de crianças na faixa etária dos 4 aos 6 anos de idade.

O projeto também realizou testes de campo em uma série de atividades de avaliações promovidas pela própria equipe, que foi co-dirigido por David Feldman e Howard Gardner nas escolas públicas de Somerville, Massachusetts. Outro objetivo era determinar se podiam ser identificadas habilidades relativas em uma população de

primeira série “em risco de fracasso escolar” e, caso isso fosse possível, se estimular tais habilidades ajudaria as crianças a melhorarem seu desempenho escolar.

Segundo Gardner (1995), as atividades aconteciam dentro de uma sala de aula do *Spectrum*, sendo que a equipe não tentava estimular as inteligências diretamente usando materiais rotulados como “espaciais” ou “lógico matemáticos”. A equipe utilizava materiais que exploravam combinações relevantes de inteligências. A pesquisa do Projeto *Spectrum* foi desenvolvida com duas turmas de pré-escola na *Eliot Pearson Children’s School*, na Tufts University, em Medford, Massachutes.

A equipe de pesquisa do projeto Spectrum planejou uma série de atividades por meio de jogos, exercícios de montagem, tabuleiro de histórias, entre outros. A equipe observava a utilização desses materiais e instrumentos apropriados para cada disciplina.

No quinto ano do projeto foram expandidas essas pesquisas em crianças mais velhas com dificuldades de aprendizagem. Em 1990, o Projeto *Spectrum* iniciou suas pesquisas com quatro salas de aulas de diferentes escolas. O objetivo do Projeto do Centro de Aprendizagem era descobrir se a abordagem do Spectrum poderia ser usada em um ambiente de escola pública para promover melhoras no desempenho e ajustamento escolar.

No final do projeto a equipe descreveu os avanços das pesquisas, descrevendo que treze dos quinze alunos considerados com dificuldades de aprendizagem, conseguiram melhorar alguns aspectos, como, o desempenho e interesse nas realizações das tarefas do centro de aprendizagem, sendo que a equipe procurou identificar e estimular as áreas de competência de cada aluno.

Desta maneira o projeto possibilitou estudar atividades educacionais direcionadas para cada uma das inteligências e a partir disso, a equipe pode apurar os resultados de desempenhos e as fragilidades presente nos alunos e aplicar atividades pensando nas especificidades de cada aluno, por exemplo, um aluno que apresenta dificuldades de resolver problemas na matemática sobre proporções, peso, massa e volume, porém aplicados esse mesmo exercício, mas realizando uma receita de bolo com os colegas, o aluno poderá explorar outras Inteligências, como, a corporal cinestésica, interpessoal, o raciocínio lógico e a linguística e desenvolver os conhecimentos na área da matemática de maneira divertida e explorando outras inteligências.

Nesse sentido, começaram a utilizar as inteligências múltiplas no campo educacional, valorizando outras maneiras de ensino e aprendizagem, pois a princípio

Gardner formulou a sua teoria implicado na reformulação dos pensamentos dos teóricos da época sobre a visão reducionista de Inteligência e depois voltou seus estudos para a área da educação. De acordo com Gardner (1995 p.5), “[...] Dediquei a maior parte de minhas energias, desde 1983, à exploração das implicações educacionais da teoria das Inteligências Múltiplas”.

Gardner fala da utilização da teoria na área educacional no indivíduo normal e a capacidade desse indivíduo para explorar suas inteligências, mas se tratando de indivíduos deficientes intelectuais como podemos aplicar sua teoria em uma escola de Educação especial?

conforme o nome indica, acreditamos que a competência cognitiva humana é melhor descrita em termos de um conjunto de capacidades, talentos ou habilidades mentais que chamamos de “Inteligências”. Todos os indivíduos normais possuem cada uma dessas capacidades em certa medida; os indivíduos diferem no grau de capacidade e na natureza de sua combinação. (GARDNER, 1995, p.20).

Podemos considerar que essas habilidades e capacidades desempenhadas em meio a essas inteligências podem ser estimuladas e aplicadas na educação especial?

segundo a teoria das inteligências múltiplas (teorias das I. M.), todos os indivíduos apresentam todas as inteligências, mas diferem na forma como essas inteligências se desenvolvem, presumivelmente por razões hereditárias e ambientais. Experiências educacionais ricas são essenciais para o desenvolvimento da configuração de interesses e capacidades exclusiva de cada pessoa. (GARDNER, 2001, p.13).

Gardner não especifica a educação por meio das inteligências múltiplas para os alunos com necessidades educativas especiais, mas menciona a observação e o estudo com alunos autistas e valoriza os meios e oportunidades de aprendizado que esses indivíduos podem desempenhar com estimulação e interação. De acordo com Gardner.

a criança autista é um exemplo prototípico de um indivíduo com a inteligência intrapessoal prejudicada; na verdade, essas crianças talvez nunca tenham sido capazes de se referirem a si mesmas. Ao mesmo tempo, elas frequentemente apresentam notáveis capacidades nos domínios musical, computacional, espacial ou mecânico. (GARDNER 1995, p.29)

Como vimos, as inteligências múltiplas podem inferir resultados positivos no acompanhamento e desenvolvimento do aprendizado de autistas. Como apontam

Monteiro; Smole (2010, p.15), “Da perspectiva de Gardner, a essência da Teoria das Inteligências Múltiplas para a educação é respeitar as muitas diferenças entre as pessoas, as múltiplas variações em suas maneiras de aprender e os vários modos pelos quais elas podem ser avaliadas”.

De acordo com Gardner (1995, p.22-23), “Outras populações especiais, como a das crianças autistas que conseguem tocar maravilhosamente um instrumento musical, mas não conseguem falar, enfatizam a independência da inteligência musical”.

Ao pensarmos sobre a formação escolar que está inserida na atualidade, deparamos com um currículo adaptado para o mercado de trabalho e enfatiza valores de competição entre os pares. Como aponta GARDNER (1995, p.64), “Não é exagero dizer que nós deixamos a testagem controlar o currículo. Também não é exagero dizer que o teste de QI conduziu inexoravelmente ao atual entusiasmo com a escola uniforme”.

Mediante a isso, nós educadores temos a responsabilidade de refletir sobre a qualidade e as melhorias educacionais que desenvolvemos no cotidiano escolar. Por isso, a pesquisa propõe compreender a aplicabilidade das inteligências múltiplas na educação especial.

como nós podemos educar as múltiplas inteligências? Como seria uma escola de Inteligências Múltiplas? [...] A curta resposta- e, todavia, a correta- é a de que não existe nenhuma receita para a educação das múltiplas inteligências. A teoria das Inteligências Múltiplas foi desenvolvida numa tentativa de descrever a evolução e a topografia da mente humana, e não como um programa para desenvolver um certo tipo de mente ou estimular um certo tipo de ser humano. (GARDNER 1995, p.62).

Podemos observar que as teorias das inteligências múltiplas podem ser refletidas em diversas áreas, não somente na educação. Essa teoria contribuiu para muitos estudiosos, porém apresentou críticas de outros, como discutiremos a seguir.

3.2 Críticas da teoria das inteligências múltiplas

Como qualquer outra teoria científica, a teoria de Gardner foi refutada por outros colegas estudiosos que questionam a relevância da Teoria das Inteligências Múltiplas.

Dentre esses questionamentos sobre a teoria de Gardner podemos encontrar na sua própria obra Inteligências Múltiplas a teoria na prática de 1995, um capítulo

destinado a perguntas e respostas sobre a teoria das Inteligências Múltiplas, realizado por Joseph Walters.

Uma das críticas encontradas na teoria de Gardner é sobre o termo Inteligência, pois alguns teóricos questionam a utilização do termo Inteligência é empregada a outras características que não são inteligências e sim habilidades ou talentos do indivíduo.

não existe nada de mágico na palavra “inteligência”. Eu escolhi intencionalmente para entrar em controvérsia com aqueles psicólogos que consideram o raciocínio lógico ou a competência linguística como estando num plano diferente do da solução de problemas musicais ou da aptidão corporal-cinestésica. Colocar a lógica e a linguagem num pedestal reflete os valores de nossa cultura ocidental e a grande importância dada aos conhecidos testes de inteligência. Uma visão mais holística considera todas as sete como igualmente válidas. Chamar algumas de “talento” e outras de “inteligência” revela este preconceito. Chame todas de “talentos”, se desejar; ou as chame todas de “inteligências” (GARDNER, 1995, p.27).

Gardner defende-se das críticas sobre o uso do termo inteligência acrescentando a importância de olhar as habilidades dos indivíduos mediante as outras dimensões que ultrapassa os pensamentos de alguns teóricos que consideram apenas testes de inteligências e avaliam as competências linguísticas e raciocínio lógico matemático. Assim sendo, podemos observar que Gardner discute o conceito e a interpretação de inteligência desde o livro Estruturas das Mentes de 1983.

todo determinado um contexto que, conforme espero, permitirá aos leitores aceitar – pelo menos provisoriamente – a perspectiva de Estruturas da Mente, agora volto-me para algumas críticas frequentes. Estruturas foi visto como um proveitoso estudo dos talentos humanos, mas não como um exame válido da inteligência. Conforme afirmo no próprio livro, não atribuo qualquer valorização particular à palavra inteligência, mas, de fato, atribuo grande importância à equivalência de diversas faculdades humanas. Se os críticos desejassem rotular a linguagem e o pensamento lógico como talentos também, e retirá-los do pedestal que presentemente ocupam, então eu ficaria feliz em falar sobre talentos múltiplos. Mas resisto fortemente a qualquer tentativa velada de ignorar ou minimizar a gama de capacidades críticas humanas (GARDNER, 1995, p.x-xi).

Gardner reformula o conceito de inteligência e segundo as críticas, suas ideias foram construídas por meio de estudos de outros teóricos, no qual não apresenta nenhuma inovação.

o que Gardner (1995) deixa de destacar é que os fundamentos que apresenta para afirmar o que é a inteligência, não se sustentam em suas pesquisas, mas na revisão de pressupostos de diferentes abordagens teórico-metodológicas, tão distintas e incompatíveis do ponto de vista conceitual, que talvez o autor devesse anunciar "as múltiplas teorias da inteligência" ao invés da "teoria das inteligências múltiplas". (SILVA, 2005, p.9).

Como podemos observar existem críticos que não concordam com o método que Gardner utilizou para concluir os seus estudos e afirma que tal teoria não foi previamente testada e comprovada e sim formulada por meio de constructos teóricos pré-existentes, mas de maneira enviesada.

a retórica de Gardner (1994), que não encontra ressonância em suas pesquisas empíricas, busca a adesão do leitor no plano teórico, o qual é levado a concluir que a revisão bibliográfica feita pelo autor das abordagens anteriores da inteligência – principalmente pelas pesquisas neuropsicológicas – são evidências suficientes para legitimar as conclusões de Gardner e a formação de um corpo de proposições consistentes e coerentes entre si, os quais podem ser utilizados para confirmar o real, denominado pelo autor de "teoria". A concepção de teoria proposta por Gardner (1994) passa pelo princípio de que, como nas ciências naturais, a possibilidade de aplicação é inquestionável. (SILVA, 2005, p.10).

Em relação a esse questionamento e outros, Celso Antunes apresenta algumas considerações sobre as críticas das Inteligências Múltiplas. Antunes (2006) explica que as inteligências não podem ser testadas e também não podem ser confundidas como disciplinas escolares, pois são organizações de saberes aglutinado por pessoas. Em qualquer disciplina é possível trabalhar-se uma ou várias inteligências.

é um erro supor que possa se avaliar inteligências por testes, *quantificando* esse potencial. Uma avaliação coerente da inteligência espacial, por exemplo, deve permitir que o aluno explore uma área e perceba se consegue se orientar de maneira confiável, transferindo essa aprendizagem para áreas desconhecidas. Os estímulos, dessa forma, devem conduzir a um progressivo aperfeiçoamento que um criterioso diagnóstico, acompanhado pelos relatórios da ação do aluno (e não testes padronizados), revelará (ANTUNES, 2006, p.36).

Desta forma a aplicabilidade da teoria deve ser analisada no dia a dia nas práticas escolares, pois o desenvolvimento de cada indivíduo acontece por meio da estimulação de cada inteligência durante as atividades propostas pelos educadores,

sendo assim, as respostas são mais significativas do que reduzir a testes psicológicos que não haverá a mesma precisão que essas avaliações e acompanhamento diários dos desempenhos.

Mediante a essa discussão sobre as habilidades do indivíduo e a diferença de conceituar como Inteligência, outra crítica que está relacionada com essa questão é a quantidade de inteligências que um indivíduo possa desempenhar.

as idéias de Gardner recebem muitas críticas de psicólogos. Uma delas é que, ao se "enraizar" as aptidões intelectuais em sete grupos predefinidos, esquece-se do enorme papel que o meio pode ter, ao abrir diversos caminhos de desenvolvimento. A crítica mais comum é do tipo "Por que não 10, 15, 18 tipos de inteligência?" Outros dizem que Gardner confunde "inteligência" com "habilidade", o que empobrece o conceito. A maioria dessas objeções é abordada pelo próprio Gardner em seus livros (MATTOS, 2005, p.12).

Gardner (1995) explica que conseqüentemente, a teoria das IM tenta articular apenas um número manejável de inteligências que parecem constituir tipos naturais. Existem todas as razões para esperarmos que cada tipo natural tenha vários (ou mais) subcomponentes.

O psicólogo Thomas Armstrong apresenta alguns críticos da teoria com intuito de esclarecer alguns equívocos sobre a teoria.

De acordo com Armstrong (2001), uma das críticas está relacionada ao “fator g” ou a inteligência geral concebida pelo psicólogo Spearman.

na primeira metade do século passado os estudos fatoriais da inteligência debatiam a estrutura (quantas) e definição (quais) das capacidades intelectuais. Duas posições extremas existiam: a de Spearman (1927) definindo que toda a atividade intelectual se exprime num fator geral (g) e a de Thurstone (1938) chamada Teoria das Aptidões Primárias defendendo a inexistência de um fator geral e, no lugar disso, um conjunto de habilidades básicas ou primárias (PRIMI, 2003, p.68).

Para Armstrong (2001), a teoria do “fator g”, significa a inteligência que é comum, ou seja, igual entre os indivíduos, e destaca que foi descoberta nos testes psicométricos, ao avaliar alguns quesitos como, o vocabulário, raciocínio, palavras, imagens e entre outros. As pessoas avaliadas que obtinham um bom resultado em qualquer um dos testes mentais, provavelmente se sairiam bem em todos os outros testes cognitivos.

a análise fatorial por sua vez baseia-se nas diferenças individuais reveladas por uma centena de testes criados para avaliar as capacidades cognitivas. O propósito da análise fatorial é identificar subgrupos de testes que avaliam uma mesma capacidade cognitiva. A lógica deste procedimento é que, se dois testes requerem uma mesma capacidade cognitiva, então pessoas que tiverem esta capacidade desenvolvida tenderão apresentar escores mais altos nos dois testes simultaneamente (PRIMI, 2003, p.68).

Segundo Armstrong (2001), a teoria das Inteligências múltiplas concorda com a existência do “fator g”, porém contesta que seja superior a outras inteligências e explica que ela pode ser encontrada nas inteligências múltiplas principalmente na Inteligência Lógico matemático.

Armstrong (2001) explica que os críticos discutem o fato de que a palavra inteligência é destinada ao “fator g”, e os outros sete fatores seriam os talentos, habilidades, capacidades ou faculdades. Enfatiza que quando Gardner utiliza a expressão inteligências múltiplas ao invés de talentos múltiplos é porque quer ser provocativo e causar reflexões nas pessoas para que possam pensar sobre o que significa ser inteligente.

De acordo com Armstrong (2001), explica que estabeleceu oito critérios para serem analisados e estudados para fazer parte de sua teoria, ou seja, antes de denominar cada inteligência, cada uma das inteligências teve que cumprir esses critérios de avaliação.

eu não nego que g exista; em vez disso, eu questiono sua importância explicativa fora do ambiente relativamente estreito da instrução formal. Por exemplo, a evidência de g é proporcionada quase inteiramente por testes de Inteligência linguística ou lógica. Uma vez que esses testes medem habilidades valiosas no desempenho das tarefas escolares, eles oferecem uma confiável predição do sucesso ou fracasso na escola. Com relação a isso, o mesmo vale para as notas do último ano. Os testes não são tão confiáveis para prever o sucesso fora das tarefas escolares (GARDNER, 1995, p.40).

Gardner defende-se com o argumento que as inteligências múltiplas possibilitam avaliar o desempenho do indivíduo mais amplamente e identificar outros quesitos que alguns testes cognitivos não avaliam como outras habilidades que utilizamos no nosso dia a dia e são fundamentais para nossa sobrevivência, como as nossas relações e interações com as outras pessoas e estão interligadas com as inteligências interpessoais e intrapessoais.

mesmo que g seja um conceito válido para descrever as capacidades de certos indivíduos, ele parece ignorar muitos outros que possuem notáveis talentos individuais. Consequentemente, de um ponto de vista social, um foco em g é preconceituoso e geralmente improdutivo. (GARDNER, 1995, p.41).

Essas são algumas das críticas levantadas por alguns estudiosos da área, mas como aponta Armstrong (2001) a teoria das Inteligências Múltiplas repercutiu em vários âmbitos e muitas críticas no contexto educacional foram realizadas por jornalistas e acadêmicos, sendo pessoas que estão distantes da sala de aula.

Nessa perspectiva o psicólogo Willingham (2004) faz algumas críticas desde a conotação de que a teoria não apresenta dados empíricos, afirmando que a teoria é uma descrição inexata da mente, e fala sobre um estudo realizado por Mindy Kornhaber, uma colaboradora de Gardner que aplicou alguns testes em 41 escolas para saber sobre a aceitação da teoria, e nesses estudos são apontados o resultado de 78% das escolas que utilizam e apostam na teoria. Willingham (2004) afirma que esses dados estão confusos e que não havia grupo controle e também não houve comparações entre as escolas para poder dizer que as teorias das inteligências múltiplas podem ser benéficas no campo da educação.

Outro fator de críticas para alguns teóricos é a utilização das Inteligências Múltiplas nas escolas, em relação a ineficácia de substituir uma inteligência pela outra, por exemplo, o aluno apresenta dificuldades e falta de empenho em exercícios na matemática, porém ele apresenta desempenho na inteligência musical e por isso ele toca piano, ou seja, descaracteriza uma inteligência e substitui por outra. Para Antunes (2006, p.9), “[...] estimular-se esta ou aquela inteligência de forma mais acentuada não exclui a intenção de desenvolver a pessoa de forma integral”.

Portanto, as Inteligências Múltiplas ainda percorrem um caminho de críticas e aceitação, porém na atualidade existem estudos na área da educação que descrevem a importância dessa nova concepção.

Como discutimos anteriormente, na APAE de Rio Claro, o projeto político pedagógico é baseado na teoria de Gardner, com o intuito de valorizar as potencialidades do aluno em meio as dificuldades de aprendizagens devido as suas limitações por causa da deficiência intelectual.

Desta forma, a APAE poderia consolidar as propostas de Gardner sobre estimular essas inteligências e valorizar a utilização de filmes, pois por meio do cinema o aluno pode mobilizar inteligências e aprendizado.

A APAE obteve um olhar inovador ao implantar a teoria de Gardner na escola, porém o cinema não é visto ou entendido como potencial de educação, sendo que poderia contribuir para promover conhecimentos voltados para as estimulações de inteligências, algo que é enfatizado na instituição.

A partir disso, podemos refletir o cinema como proposta de estimular as inteligências múltiplas no processo de aprendizagem, como discutiremos na pesquisa de campo.

4. CINEMA E SUAS DESCOBERTAS

A partir do ano de 2000, crianças, adolescentes e o público em geral, tem a facilidade de ter acesso aos filmes em lançamento, sem necessariamente ter que ir ao cinema, mas por meio de aplicativos da internet, sendo assim, as pessoas podem ter acesso aos filmes e assisti-los nos computadores, celulares e iphones. Mas nem sempre essa tecnologia e facilidade de acesso foram possíveis para a sociedade.

O cinema constitui-se de uma série de invenções e para aperfeiçoar esse novo conhecimento passou por inúmeras etapas. A primeira delas foi um marco importante, a exibição pública de filmes em um cinematógrafo. Ela aconteceu em (1895) pelos irmãos Lumière que utilizavam fotografias de cenas do cotidiano.

em 28 de dezembro de 1895, no Salão Indiano do Gran Café, no n.14 do Boulevard des Capucines, em Paris, 33 espectadores assistiram, pasmos, às primeiras projeções de filmes feitos pelos inventores do cinematógrafo – os irmãos Lumière. Eram filmes curtos, com cerca de 50 segundos cada, que retratavam cenas do cotidiano da cidade. (DUARTE, 2009, p.21).

Mas a história do Cinema começou um pouco antes, a partir de pesquisas científicas. De acordo com Faria (2011, p. 13), “O nascimento do cinema teve como marco a exibição promovida pelos irmãos Lumière é o resultado de uma série de pesquisas científicas anteriores”. Para Faria (2011) houve vários colaboradores para a evolução do cinema propriamente dito, denomina-se esse período como pré-cinema e descreve todo esse processo.

um dos primeiros pesquisadores a analisar o movimento a partir da fotografia foi Muybridge (1830-1904) que, para responder questões sobre o deslocamento do cavalo durante a sua corrida, registrou fragmentos do movimento com câmeras dispostas lado a lado, disparadas em sequência e que proporcionavam várias imagens fixas de etapas do movimento (FARIA, 2011, p.13).

Segundo Faria (2011), anos depois o médico fisiologista Dr. Marey construiu um aparelho chamado de fuzil fotográfico, onde era possível capturar dezesseis imagens por sequência, onde criava o efeito de movimento. Esse estudo era chamado de cronofotografia. Em 1890 Thomas Edison e o engenheiro William Kennedy Dickson inventaram os primeiros equipamentos de gravação e visualização de filmes, chamados

de cinetógrafo e cinetoscópio. O cinetoscópio era uma máquina na qual a pessoa ficava em pé e assistia à exibição do filme por meio de um visor semelhante ao do microscópio e observava apenas com um olho dentro da máquina a projeção das imagens. E o cinetógrafo era o aparelho para a obtenção das películas fotográficas do cinetoscópio.

Segundo Faria (2011, p.16), “Em seguida, começou a produzir filmes que eram cenas de vida familiar, cenas cômicas, de pessoas e veículos nas ruas, acontecimentos esportivos e artísticos e vários outros registros do movimento”. Faria (2011), explica que posteriormente em 1894, ocorreu o uso comercial do cinetoscópio.

Mas foram os fotógrafos irmãos Lumière que inventaram o cinematógrafo e deram a oportunidade das exibições fílmicas em um cenário mais amplo e na coletividade, onde todos poderiam assistir juntos aos filmes projetados na parede.

De acordo com Bernadet (2000, p.136), “Consta que, já em 1896, Lumière formou várias dezenas de fotógrafos cinematográficos, equipou-os e mandou-os a vários países europeus”.

esses caçadores de imagens colocavam suas câmeras fixas num determinado lugar e “registravam” o que estava na frente. Também quando teve início a ficção, a câmera ficava fixa e registrava a cena, Acabada a cena, seguia-se outra. O filme era uma sucessão de "quadros", entrecortados por letreiros que apresentavam diálogos e davam outras informações que a tosca linguagem cinematográfica não conseguia fornecer. A relação entre a tela e o espectador era a mesma do teatro. A câmara filmava uma cena como se ela estivesse ocupando uma poltrona na plateia de um teatro. (BERNADET, 2000, p.136).

Como podemos observar na citação acima a câmera era posicionada fixa no mesmo lugar e os personagens se movimentavam nas cenas, como em uma peça teatral. Bernadet (2000), explica que em 1896, aconteceu o primeiro movimento, mas de maneira involuntária na gravação de um filme em Veneza. Essa é uma das etapas históricas do cinema, a câmera começa a se deslocar do seu ponto fixo e passa a registrar os movimentos, dos artistas e dos acontecimentos das cenas.

A partir desse momento, são descaracterizadas as semelhanças que o cinema mantinha com as peças teatrais, pois o cinema começa a captar os movimentos das imagens e registrá-los, por meio das câmeras. Para Bernadet (2000, p.126), [...] “só o cinema realizou o sonho do movimento, da reprodução da vida”.

A partir disso, o cinema começa a ser elaborado por meio de várias cenas em movimento e ângulos que aproximava os atores dos expectadores e assim propiciando

veracidade nas imagens Bernadet (2000, p. 126), “Em quase todos os países europeus e nos Estados Unidos no fim do século XIX foram-se acentuando as pesquisas para a produção de imagens em movimento”. Desta forma o cinema se transforma da simples reprodução de fotografias e evolui a capacidade de registrar os acontecimentos e a contar histórias e narrativas.

ao invés de apenas registrar em imagem hábitos e costumes de povos distintos, os filmes de ficção passariam a inventar costumes, criar modas e difundir hábitos, tornando-se o entretenimento número um de milhões de pessoas em todo o mundo, pelo menos até meados dos anos de 1950 (DUARTE, 2009, p.24).

O cinema começa a imperar de outra maneira na sociedade, onde anteriormente, buscava-se exibir as imagens do cotidiano e registrar a realidade, porém aos poucos esses registros foram sendo a partir das invenções de histórias e discussões que eram pertinentes da realidade da sociedade. Ou seja, transformar e criar histórias fictícias com nuances de realidades.

a linguagem desenvolveu-se, portanto, para tornar o cinema apto a contar histórias; outras opções teriam sido possíveis: que o cinema desenvolvesse uma linguagem científica ou ensaística, mas foi a linguagem da ficção que predominou. (BERNADET, 2000, p.136).

O cinema ganha espaço em várias partes do mundo, mas ele se concentra na produção cinematográfica americana, sendo constituído com a predominância da valorização da sua nação.

nos Estados Unidos, cresce e ganha força ao longo de todo o século XX um modelo de cinema que viria a se tornar dominante – o chamado cinema indústria. Narrativas de fácil compreensão, construídas de forma linear (com começo, meio e fim), quase sempre com final feliz (o famoso *happy end*, característico do cinema realizado em Hollywood), apoiadas em recursos técnicos cada vez mais sofisticados e produzidas em escola industrial ajudaram a configurar, mundialmente, um padrão de gosto e de preferência muito difícil de ser quebrado (DUARTE, 2009, p.25).

Na atualidade acompanhamos as transformações históricos-sociais e compreendemos que os avanços tecnológicos trazem mudanças no nosso cotidiano e o homem atual está interligado nessas novas ações que são audiovisuais. De acordo com Favaretto (2004, p.13), “O cinema propõe uma experiência das imagens totalmente

diversa daquelas da pintura e da literatura, só para falar nas formas de expressão aí mais diretamente fundidas”.

Como afirma Bergala (2008, p.75), “O cinema, mais do que nunca, tornou-se um veículo de comunicação social e todos sabem que hoje, o que alguém diz dos filmes participa, na sua pequena rede de relações sociais, da construção da sua própria imagem”.

Já no Brasil as primeiras ações e descobertas do cinema começaram a surgir no Rio de Janeiro por volta de 1896. De acordo com ²Salles Gomes (1980), a história do cinema no Brasil, começa em 1896, com uma máquina chamada Omniographo, que exibia filmes na cidade do Rio de Janeiro. Logo após, no ano de 1897, surgiram outros aparelhos como: Cineographo, Vitascopio e Cinematographo que eram utilizados no Rio de Janeiro, São Paulo e outras cidades. A primeira sala fixa de cinema foi instalada em julho de 1897, chamado de “Salão de Novidade” e ficou conhecido como “Salão Paris no Rio”. O principal dono era Paschoal Segreto, que tinha outros irmãos: Gaetano, Afonso e Luiz, também conhecidos como os irmãos Segreto.

Como explica Salles Gomes (1980), em 1890, Afonso Segreto viajava para Paris para buscar as novidades e informações do país e trazer para o Brasil e trouxe consigo uma câmara. Em 19 de junho de 1898, Afonso Segreto registra “as vistas” da Baía de Guanabara, daí por diante nasce o cinema brasileiro, a partir das pequenas filmagens registradas por Segreto. Já para Bernadet (1995), a historicidade do cinema brasileiro é remontada com críticas e reflexões sobre os dados que outros autores trazem para descrever o cinema brasileiro. Em relação ao marco inaugural do nascimento do cinema brasileiro, Bernadet (1995) discute a diferença entre uma exibição pública e paga como se fosse um espetáculo e o filme na tela diante do espectador e de apenas uma filmagem. De acordo com Bernadet (1995, p. 26), “a escolha de uma filmagem como marco inaugural do cinema brasileiro, ao invés de uma projeção pública, não é ocasional: é uma profissão de fé ideológica”.

Para Salles Gomes (1980), até 1900 os irmãos Segreto eram os únicos a manter salas fixas de exibição de filmes, o atraso brasileiro em relação aos outros países, ocorreu devido à falta de eletricidade, porém em março de 1907, propagou-se a produção de energia pela usina de Ribeirão das Lages e no Rio de Janeiro e em poucos

² Paulo Emílio Salles Gomes realizou muitas contribuições para o cinema brasileiro, em 1965, fundou o primeiro curso de cinema no Brasil e lutou em defesa do crescimento do cinema brasileiro por meio de críticas ao sistema político do período da censura e repressão cultural do país. (Livro Cinema trajetória no subdesenvolvimento, 1980).

meses foram instaladas mais de vinte salas de exibição de filmes. E todas as filmagens brasileiras realizadas até 1907 eram sobre assuntos naturais.

Desta forma a história do cinema brasileiro começa como uma cultura popular, distante das elites e de caráter educativo. De acordo com Faria (2011, p.20), “Nos primeiros anos, a novidade motivou sua veiculação como entretenimento, mas as discussões sobre seu emprego na educação aconteciam paralelamente”.

Segundo Simonard (2009), em 1941 surge a produtora de filmes Atlântida e em 1949, foi fundada a companhia cinematográfica de Vera Cruz, onde eram produzidas imitações de filmes hollywoodianos. Esses filmes ficaram conhecidos como as chanchadas e receberam críticas de outros movimentos devido ao fato de não abordarem conteúdos que explorassem as mudanças políticas do país. A partir desse cenário alguns cineastas organizaram-se para mudar essa realidade do cinema brasileiro.

De acordo com Salles Gomes (1980), em 1960, ocorreu o chamado, Cinema Novo, que eram filmes documentários e ficção, sendo que os principais diretores desses filmes foram: Glauber Rocha, Paulo Cesar Serraceni, Joaquim Pedro de Andrade, Ruy Guerra, Sergio Person, entre outros. O cinema novo foi responsável por quase todos os filmes nacionais mais importantes, porque expressavam conteúdos políticos e econômicos que estavam sendo vivenciados no país, com criticidade.

o Cinema Novo é parte de uma corrente mais larga e profunda que se expressou igualmente através da música, do teatro, das ciências sociais e literatura. Essa corrente composta por espíritos chegados a uma luminosa maturidade e enriquecida pela explosão de ininterrupta de jovens talentos foi por sua vez a expressão cultural mais requintada de um amplíssimo fenômeno histórico nacional. (GOMES, 1980, p.78).

A partir do cinema novo, foram criados filmes que mostravam a realidade brasileira, desde movimentos políticos e também a cultura do país. Para Simonard (2009, p.14), “O Cinema Novo foi um movimento artístico e cultural que pretendeu revelar a identidade do povo brasileiro. Para isso, propunha a criação de um cinema nacional, anti-hollywoodiano, que alicerçasse suas bases sobre a cultura popular”.

O cinema novo surgiu com a proposta de discutir por meio dos filmes a realidade política brasileira que passava por um regime ditatorial militar (1964 -1985). E a cultura brasileira. Segundo Carvalho (2006, p. 288), “Foi em clima de otimismo e crença na transformação da sociedade que nasceu o cinema brasileiro moderno, do qual o Cinema Novo foi um exemplo maior”.

a intenção principal era de perspectivas históricas, discutir a realidade em seus diversos aspectos – social, político e cultural. De modo mais ou menos explícito, os filmes do Cinema Novo, em particular os primeiros longas-metragens do núcleo fundado, apresentam um panorama rico e diversificado da história brasileira, desde o período colonial escravista do séc. XVII até as mudanças de comportamento nas grandes cidades, sobretudo na segunda metade da década de 1960. Além disso, os jovens cineastas acreditaram que, ao realizarem seus filmes, também escreveriam um novo capítulo da história do Brasil (CARVALHO, 2006, p.291-292).

O cinema novo contribuiu para expor críticas, pensamentos políticos, as dificuldades que o país enfrentava tanto na política como economicamente e apresentado por Glauber Rocha à realidade nordestina em meio à miséria do sertão.

o Cinema Novo se dividiu em três fases: a primeira de 1960 até 1964; a segunda de 1964 até 1968; e, a terceira e última, de 1968 até 1972. Durante a primeira fase, o sertão nordestino e as favelas cariocas tinham maior destaque que nas produções. Em 1964, o Cinema Novo ganhou destaque internacional com o filme *Deus e o Diabo na Terra do Sol*, de Glauber Rocha. Na segunda fase, a situação política, pela qual o país estava passando ganhou destaque e, a preocupação passou a ser qual a resposta do público para os filmes, que buscavam conscientizá-los. Na terceira e última fase, o Cinema Novo voltou-se para as origens do cinema brasileiro, com as influências recebidas pelo Tropicalismo, dando ênfase ao exotismo do Brasil e utilizando todos os símbolos ligados a ele, como plantas, aves, frutas e índios. E, teve como destaque o filme *Macunaíma*, de Joaquim Pedro de Andrade, que teve como ator principal Grande Otelo, conhecido pelas chanchadas da década de 1950. (MOURA, COSTA, PRESTES, 2010, p.193-194).

Segundo Simonard (2009, p.33), “O Cinema Novo propunha um cinema anti-industrial”. Glauber Rocha (1981) denuncia por meio dos filmes o cenário brasileiro atravessado por um governo rigoroso e de censuras.

a definição é esta e por esta definição o Cinema Novo se marginaliza da indústria porque o compromisso do Cinema Industrial é com a mentira e com a exploração. A integração econômica e industrial do Cinema Novo depende da liberdade da América Latina (ROCHA, 1981, p. 32-33).

O cinema brasileiro teve um papel importante para os demais países na expansão cinematográfica. De acordo com Bernadet (2000, p.128) “Entre os vários cinemas novos que se desenvolveram pelos anos 60, o brasileiro foi um dos mais destacados, não só pela importância que teve internamente, como também pela repercussão internacional”.

com o Cinema Novo, as elites – ou parte delas - passam a encontrar no cinema uma força cultural que exprime suas inquietações políticas, estéticas, antropológicas. Externamente, o Cinema Novo permitiu que se estabelecesse com outros países um diálogo cultural; é raro que isto ocorra por parte de um país subdesenvolvido (BERNADET, 2000, p.130).

De acordo com Carvalho (2006), o cinema novo destaca-se entre duas fases: a primeira de 1960 a 1964 e a segunda entre 1964 a 1968, onde se encontrava um contexto agitado da instalação da ditadura militar no Brasil. Segundo Carvalho (2006, p. 296), “Período no qual as condições políticas no Brasil tornaram-se cada vez menos favoráveis à liberdade de expressão artística”. Por isso o cinema novo começa a passar por um período conturbado, pois o objetivo inicial era de retratar por meio das produções dos filmes a realidade brasileira e após a censura ditatorial torna-se ameaçado pela repressão.

Como discute Carvalho (2006, p.297), “Como outros segmentos artísticos, o Cinema Novo também foi surpreendido pelo golpe militar de 1964. Muitas pessoas foram presas, perseguidas, promovendo-se um clima generalizado de apreensão e medo”.

o golpe militar, portanto, inviabiliza o projeto original dos cinemanovistas de discutir o Brasil abertamente, enfatizando segmentos sociais sem direito a voz, com a proximidade da câmera na mão, do som direto, da ida dos cineastas aos locais onde o real seria enquadrado, ou seja, de desenvolver um modo brasileiro de fazer "cinema-verdade" (CARVALHO, 2006, p.297).

Paralelamente ao período do cinema novo, podemos encontrar na história do cinema brasileiro outros movimentos: como o udigrudi, também conhecido como cinema marginal de contracultura³.

entre 1967 e 1969 – é bom esclarecer – o cinema nacional experimentou todos os gêneros e daí nasceram dois movimentos notórios: o chamado Cinema Marginal, que terminou se autodestruindo, e a pornochanchada, que conseguiu vingar graças aos apelos que trazia (FERREIRA, 2000, p.163).

Segundo Bernadet (2000) desenvolveu-se nos anos 60 e 70 um cinema experimental que lutou para não ser recuperado e não ser transformado em mercadoria.

³ Movimento cultural, cujo ocorria manifestações contra o regime ditatorial brasileiro por meio de representações culturais, como a música, poesia e o cinema.

O mais conhecido é o movimento americano underground, que trabalha com temas e formas de linguagem absolutamente alheias ao cinema comercial, renovado ou não.

underground (transformado em "udigrudi" pelo complexo de inferioridade tupiniquim) é a palavra que se aplicou ao grupo de cineastas brasileiros que se opôs ao Cinema Novo e do qual pessoas como Bressane, Sganzerla, Tonacci, Trevisan foram figuras de destaque. Em realidade, seus filmes agressivos, e os de mais uns trinta cineastas que trabalharam no fim da década de 60 e que o sistema de produção, de comercialização e as várias censuras acabaram liquidando, não pretendiam ficar à margem do mercado. Ao contrário, queriam ser vistos nas salas (BERNADET, 2000, p. 137).

Já o outro movimento, foi da pornochanchada, eram filmes influenciados pelas comédias italianas e contendo um teor erótico, sendo que, alguns críticos do cinema destacam que esse erotismo passou a ser encarado como vulgaridade, devido às cenas mais explícitas de sexo. Para Ferreira (2000, p.164) “A partir de 1972, as pornochanchadas começaram a ficar mais ousadas eroticamente na mesma medida em que se alienavam socialmente”. O movimento durou em torno de quinze anos e se enfraqueceu por falta de novas histórias e por produzir filmes com conteúdos repetitivos.

Em 1969 surgiu a companhia Empresa Brasileira de Filmes (Embrafilme) que era responsável pela distribuição e produções de filmes brasileiros. A Embrafilme atuava com o Departamento de filmes Cultural (DFC).

em 1969, a junta de ministros militares no poder criou a Empresa Brasileira de Filmes S/A (Embrafilme), uma empresa de economia mista que tinha como objetivos principais a promoção e distribuição de filmes no exterior, em cooperação com o INC. Do capital social da Empresa 70% eram subscritos pela União, representada pelo MEC, e os restantes por outras entidades de direito público e privado (AMANCIO, 2008, p.175).

Segundo Gatti (2007, p.177), “O Instituto Nacional de Cinema é extinto em 1975, e os bens e as atribuições da Embrafilme são ampliados”. Segundo Amancio (2008, p. 181), “Em função da necessidade de uma instância reguladora foi criado o Conselho Nacional de Cinema (Concine), em 1976, subordinado diretamente ao MEC, com muitos representantes oficiais”. O Concine colaborava com a política nacional do cinema e tinha como objetivo normatizar e fiscalizar as atividades cinematográficas do país, trabalho esse exercido antes pelo INC. A Concine fazia junção com a Embrafilme.

Segundo Amancio (2008), a Embrafilme irá produzir, financiar, promover, distribuir os filmes brasileiros e entre 1970 e 1975 foram produzidos 106 filmes.

a crise econômica instalada no país, no fim da década, será o elemento diluidor do crescimento da atividade, e os anos 1980 vão revelar a outra face da moeda: desmobilizado o projeto cultural do Estado, imerso principalmente nas dificuldades econômicas que se abatem sobre as sociedades periféricas ao grande capital, a atividade cinematográfica retroage sensivelmente, adequando-se a uma escala menor (AMANCIO, 2008, p.180).

Nos anos de 1990 o governo Collor privatiza a Embrafilme e acarreta uma queda significativa na produção cinematográfica. Conforme afirma Amancio (2008, p.181), “Em 1990, na coroação do pleno retorno à sociedade civil, o presidente eleito, Fernando Collor de Mello, em sua ânsia privatista, extingue sumariamente a Embrafilme e os órgãos afins do cinema”. Apenas 1991 são implantadas duas leis que favorecem a cinematografia brasileira.

anos mais tarde, em 1991 foi criada pelo Governo Federal a Lei Rouanet e, em 1993, a Lei do Audiovisual. Essas duas leis, baseadas em renúncia fiscal, propiciaram que, em 1995, o cinema brasileiro voltasse a aparecer e ganhasse novos contornos culturais, políticos e econômicos. A partir de então, a denominação “retomada do cinema brasileiro” passou a acompanhar os filmes nacionais (BAHIA, 2009, p.17).

De acordo com Amancio (2008), a partir de 1993 há uma retomada da produção nacional por meio do Programa Banespa de Incentivo à Indústria Cinematográfica e do Prêmio Resgate Cinema Brasileiro, instituído pelo Ministério da Cultura. Diretores recebem financiamentos para a produção, finalização e comercialização dos filmes. Para (Borges, 2007, p. 89), “Na segunda metade da década, filmes brasileiros voltam a ser realizados, chamando a atenção da crítica internacional, no período que fica conhecido por Cinema da Retomada”.

Em 2001 surge a Agência Nacional de Cinema (ANCINE) é uma agência reguladora que tem como atribuições o fomento, a regulação e a fiscalização do mercado do cinema e do audiovisual no Brasil. Entre seus objetivos estão ainda reorganizar a informação sobre o setor, perdida com a extinção da Embrafilme.

de todas as formas, apesar de que nem todos os filmes estreados fossem considerados produções de êxito, é fato que a produção brasileira de cinema aumentou entre 1995 e 2005, quando foram lançados 300 filmes nacionais nas salas de cinema de todo o país (BORGES, 2007, p. 107).

Por isso, podemos compreender um pouco da história do cinema no Brasil que enfrentou conquistas e também dificuldades para financiamento e produções de filmes. Dentro dessa trajetória a partir do ano de 2000, alguns filmes ficaram mais conhecidos pela população como, *Cidade de Deus* (2002) de Fernando Meirelles, *Carandiru* (2003) de Hector Babenco, *Tropa de Elite* (2008) de José Padilla, *Tropa de Elite II* (2010),⁴ filmes que retratam a realidade das favelas brasileiras, dos presídios e da relação entre a polícia e os criminosos. Sendo que é importante descrevermos essa trajetória nacional do cinema para compreendermos os possíveis avanços da cinematografia brasileira.

Na próxima seção será discutido o percurso histórico do cinema e educação com intuito de nos aproximarmos dos marcos mais importantes que contribuíram para a prática pedagógica da utilização do cinema nas escolas. Percurso esse, que ainda é discutido para ser incluído no atual sistema educacional.

4.1 Cinema e educação

As primeiras reflexões sobre cinema e educação começaram a surgir por volta de 1920. Segundo Franco (2004) na década de 20 ocorreu uma reforma na educação brasileira, com o intuito de criar bases para a construção de um país moderno e progressista, sendo apoiados pelas ideias de vários educadores, a partir do pensamento da Escola Nova⁵ que partia do princípio de uma educação pública e obrigatória, laica e gratuita.

⁴Informações retiradas do site Túnel do tempo do cinema. Disponível em: www.telabr.com.br/timeline/brasil

⁵ A Escola Nova foram as mudanças educacionais ocorridas em 1930 que tinha como objetivo as ideias de igualdade entre os homens e do direito de todos à educação, a partir de um ensino público e de livre acesso para todos com a finalidade de acabar com as desigualdades sociais no país.

essa linha, há também as análises que elegeram com o personagem central na formulação das propostas do cinema educativo, no Brasil, a Escola Nova. Este movimento reuniu, nos anos de 1920, um grupo de educadores como Heitor Lira, Antonio Carneiro Leão, Francisco Venâncio Filho, Edgar Sussekund de Mendonça, Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, entre outros, que defenderam a modernização da sociedade brasileira via educação. Vigorava a ciência como procedimento de inovação, como a psicologia e a pedagogia. Pretendiam ser identificados com o florescimento de uma sociedade capitalista, liberal e de livre-mercado no Brasil (FRANCO, 2004, p.27).

Para Franco (2004), a partir da reforma da Escola Nova, o cinema com fins educativos, se fortalece e começa a ser mais discutido pelos educadores. Em 1927 surge a “Comissão de Cinema Educativo” no Rio de Janeiro que impulsiona seus pensamentos por meio de textos e trabalhos que são apresentados em 1929 na “Exposição de Aparelhos de Projectão Fixa e Animada”, e obteve uma boa repercussão nos jornais da época e em 1931 aconteceu a “Semana do Cinema Educativo”, e teve como objetivo discutir a importância do Cinema no ensino brasileiro.

a história do cinema educativo brasileiro começa, portanto, antes da criação do INCE, entre as décadas de 1910 e 1920. Nesse período, alguns educadores realizaram experiências com o cinema educativo e escreveram artigos nos quais analisavam as características e o potencial do novo instrumento de difusão de informações que poderia se transformar em importante auxiliar do ensino (GALVÃO, 2004, p.32).

Após esse período, podemos enfatizar o importante marco da história do cinema para a educação. Em 1935, surge o Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE).

o início do século XX, intelectuais, políticos, educadores e cineastas passam a escrever sobre o possível vínculo entre o cinema e a educação e sobre a viabilidade de implementação deste recurso nas escolas. Essas propostas de um cinema educativo foram implementadas a partir das reformas educacionais que ocorreram em diversos estados brasileiros no final dos anos de 1920, e em 1937, no Estado Novo, foi criado o Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE), sob a direção de Roquette Pinto. A elaboração dos filmes educativos foi designada ao cineasta Humberto Mauro, tendo este realizado mais de 400 documentários até os anos de 1960, quando o INCE deixa de existir. (CATELLI, 2005, p. 2).

O INCE produziu grandes filmes educativos, com a colaboração de Humberto Mauro, e foram utilizados nas escolas brasileiras. Segundo Galvão (2004, p.32), “seu

objetivo central era promover e orientar a utilização do cinema como auxiliar do ensino e servisse dele como um instrumento voltado para a educação popular”.

Desta maneira, o cinema começa a contribuir nas atividades dentro do espaço escolar. Como aponta Catelli (2013, p.145), “O cinema foi eleito por Roquette-Pinto como um instrumento de educação, assim como o rádio. A educação para Roquette-Pinto era a ação mais eficaz do país”.

É importante destacarmos a participação de Edgard Roquette Pinto na educação brasileira. De acordo com Galvão (2004), em 1923 Roquette Pinto foi o criador da radiodifusão no Brasil e fundou a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro. Em 1936 foi doada ao Ministério da Educação e atualmente chamada de Rádio MEC. O objetivo da rádio era transmitir e difundir a educação para a população brasileira, sendo que em 1923 não eram todas as pessoas que tinham acesso à educação, por isso a rádio poderia ser um veículo de transmissão de informações e de conhecimento para a população brasileira. E em 1926 Roquette Pinto foi diretor do Museu Nacional e conseguiu reunir a maior coleção de filmes científicos no Brasil. Em 1935 Roquette Pinto foi diretor administrativo do INCE e sua função era documentar todas as atividades brasileiras em ciência, educação, cultura e de caráter popular para difundi-las na rede escolar.

seu objetivo central era promover e orientar a utilização do cinema como auxiliar do ensino e servir-se, dele como um instrumento voltado para a educação popular. No seu período de existência, entre 1936 e 1966, o INCE viria a produzir centenas de filme dentro deste propósito geral (GALVÃO, 2004, p.30).

De acordo com Galvão (2004) Humberto Mauro fazia parte da direção técnica do INCE e colaborou na produção dos filmes educativos. Segundo Galvão (2004, p. 30), “Ao longo de sua existência o INCE produziu 407 filmes entre curtas e médias, dos quais a direção de 357 é atribuída ao cineasta Humberto Mauro”. Alguns desses filmes educativos retratavam as histórias e os acontecimentos do nosso país, como o filme: O descobrimento do Brasil, realizado em 1937 e dirigido por Humberto Mauro. Segundo Catelli (2013, p.153), “O filme documentário educativo, para grande parte dos educadores envolvidos na formulação do INCE, parecia ser entendido como um arquivo documental, como um registro de provas científicas, como amostras do real”.

Para Catelli (2013), durante mais de trinta anos o INCE contribuiu para a educação brasileira, porém em 1966 o instituto integrou-se ao Instituto Nacional de Cinema (INC) que continuou produzindo documentários, porém não teve a mesma

repercussão pública devido a várias dificuldades para se manter. O INC era subordinado ao MEC e ao Departamento de filmes Educativos (DFE), que continuaram com as atividades do INCE, porém, o trabalho do INC era na produção e distribuição de filmes brasileiros de vários gêneros, diferente do INCE que era voltado para a produção do cinema educativo.

Desta maneira o INCE foi importante para contribuir com as produções de filmes educativos e também para fortalecer posteriormente a discussão entre estudiosos da importância do cinema dentro das escolas, ou seja, de utilizar filmes com caráter educativo. Em relação as leis brasileiras que promovem essa discussão podemos encontrar na LDB nº 9394/96, os PCN's (parâmetros curriculares nacionais), que trazem o cinema como tema transversal para ser utilizado em sala de aula. De acordo com SEE/SP (2008), pretende-se a ampliação da experiência estética e cultural dos alunos, de forma que a interação com esse material contribua para o trabalho da escola de aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e pensamento crítico.

E recentemente foi promulgada a Lei federal 13006/14, que orienta as escolas a exibir filmes nacionais, com carga horária de duas horas mensais nas escolas brasileiras.

Portanto foram descritos alguns momentos históricos do cinema educativo e a seguir na próxima seção, esse debate será ampliado entre diálogos de alguns autores e estudiosos que acreditam na possibilidade do cinema nas escolas.

4.2 A importância do cinema e educação

A instituição pesquisada, APAE de Rio Claro, utiliza as inteligências múltiplas nos planejamentos diários de aula e no plano de ensino. Nessa perspectiva, como mencionado anteriormente, o cinema poderia ser utilizado para proporcionar atividades de estimulação das inteligências.

Por isso devemos discutir o Cinema dentro da APAE, para que possamos permitir outro olhar nesse processo de educação e assegurar o direito do educando de conhecer novas formas de conhecimento. A partir disso, é necessário compreendermos de que Cinema estamos falando?

Para isso, é importante destacarmos as contribuições de Alain Bergala, professor de cinema e cineasta francês que, a convite do Ministro da Cultura Jack Lang, e a colaboração do Ministério da Educação, implantou um projeto relacionado ao cinema

nas escolas entre o período de junho de 2000 e 2005, onde participou desse grupo como conselheiro.

O projeto era da área de educação artística de ações culturais na Educação Nacional da França, chamado “A missão” e teve como proposta ampliar o ensino das artes nas escolas públicas para as classes primárias. O projeto foi apoiado pelo Ministério da Educação e Ministério da Cultura da França e foi chamado de “Plano de cinco anos”, período destinado ao projeto.

Bergala (2008) relata suas experiências no contexto escolar e traz reflexões sobre os métodos que acompanham os estudos do cinema para a prática educacional, ou seja, olhar os filmes a partir de uma metodologia e a partir disso, torna o cinema como uma disciplina dentro da escola, tendo como proposta um local apropriado para a exibição dos filmes e também materiais disponíveis para que os alunos possam escolher os filmes para assistir.

A proposta de Bergala é introduzir o cinema nas escolas como arte, porém considera que a maioria das escolas, não estão preparadas para desempenhar essa nova prática, pois não há recursos, como espaço físico e não são todos os professores que apresentam o mesmo olhar para o cinema, porém a escola pode ser um dos poucos espaços para ocorrer atividades que promovam arte e cultura.

[...] pensando antes de tudo, nas crianças que devem se encontrar, hoje, mais ou menos na mesma situação em que eu estava na infância: deserdados, distantes da cultura, à espera de uma improvável salvação, com poucas chances sociais de se dar bem sem a escola e não dispondo de um objeto preferido ao qual se apegar. (BERGALA, 2008, p.13).

A importância do cinema nas escolas é de introduzir o pensamento crítico e mostrar que o cinema não é uma mera prática de entretenimento, pois podemos descobrir outras possibilidades por meio dele e aprender a valorizar essa arte a partir de todos os elementos que constitui o cinema, para que aos poucos os alunos possam identificar cada filme, seu gênero, suas especificidades, seus diretores, atores e enfim adquirir outro modo, outro contato, de maneira diferente da qual eles possuem.

Bergala (2008) discute a prática pedagógica em relação ao cinema dentro das escolas e explica: Bergala (2008, p.27), “Toda pedagogia deve ser adaptada às crianças e aos jovens que ela visa, mas nunca em detrimento do seu objeto”, ou seja, a maneira que os pedagogos podem tratar esse objeto, no caso aqui o cinema, pode prejudicar sua

prática e desempenhar algo ruim, por isso, Bergala (2008) discute os cuidados que devem ser tomados para não modificarem o objetivo no decorrer da sua prática pedagógica, que é o cinema como arte.

Como aponta Bergala (2008, p.27), “Sobretudo no caso do cinema, em que as crianças não esperaram que se lhes ensinassem, como se diz, a “ler” os filmes para serem espectadores que se vivenciam como totalmente competentes e satisfeitos, antes mesmo de quaisquer aprendizagem”. A partir dessa aproximação dos alunos com os filmes possibilita a aprendizagem de maneira processual até os alunos poderem constituir esse olhar crítico e apreciativo da arte. Em relação aos cuidados que devem ser tomados nas práticas pedagógicas, Bergala (2008), enfatiza que a utilização dos filmes não deve ter como objetivos ideais de produtor de sentidos.

o que é decisivo, estou cada vez mais convencido, não é nem mesmo “o saber” do professor sobre o cinema, é a maneira como ele se apropria de seu objeto: pode-se falar muito simplesmente, e sem temores, do cinema, desde que se adote a boa postura, a boa relação com o objeto-cinema (BERGALA, 2008, p.27).

Observamos que o autor defende a ideia de que os educadores devem participar do processo de construção da inserção da arte, da cultura, da linguagem do cinema nas escolas, mas não cabe ao educador tentar transmitir significados e sentidos de algo que é individual de cada ser, como realizar uma análise crítica da obra de arte, ou seja, o educador não vai ensinar o que o diretor do filme estava sentindo ou planejando quando criou determinada cena do filme, por isso Bergala fala da relação da alteridade do sujeito em relação ao filme.

em um filme pode haver elementos que são completamente heterogêneos e diferentes. Era menos o caso na pintura ou na música, porque o cinema captura a alteridade do mundo. [...] O cinema permite confrontar, no mesmo quadro, no mesmo filme, coisas que são radicalmente heterogêneas. Então é evidentemente muito importante que, através do cinema, sendo criança ou adulto, pode se fazer a experiência direta da alteridade. Quer dizer, em um filme, por exemplo, um homem pode se identificar completamente com uma mulher, com seus pensamentos ou com os problemas de uma mulher, enquanto que na vida real é muito mais difícil (BERGALA, 2012).

Bergala (2012) comenta a importância de introduzir a experiência do cinema na infância, para que as crianças possam aprender com os filmes, significados de formação humana e de alteridade.

o cinema nos fala de nós, sobre coisas que não conhecemos ainda, mas sabemos que são para nós e sabemos que são nossas. Há filmes que crianças compreendem o que veem ainda que no momento sejam muito pequenas, mas elas compreendem que aquilo tem a ver com elas. É por isso que o cinema é extremamente formador, mas muito profundamente na relação com o mundo que se pode ter. (BERGALA, 2012).

Em relação à alteridade que a criança possa desenvolver por meio dos filmes, Bergala (2012) explica que o cinema é extremamente importante para as crianças. Porque as crianças vivem em um pequeno mundo. É só a casa, a família e a escola e o cinema lhes dá acesso a experiências que eles não conhecem. Eles conhecerão talvez mais tarde, quando forem adultos, quando começarem a viver. Isto significa que o cinema permite às crianças terem uma ideia muito mais ampla da alteridade do que seu próprio lugar na vida, que é bem pequena no nível de experiência.

Bergala propicia um novo começo. Ele nos leva ao início do cinema e sugere que ele comece de novo, com cada criança, em cada experiência simples de produção de um plano vivenciado com a intensidade de uma primeira vez. Essa vivência tem a força da descoberta, a intensidade do tempo, de sentir o tempo e o mistério da surpresa do que emerge com o novo encontro com o mundo (FRESQUET, 2010, p.2).

Essas são as ideias de Bergala (2008) a respeito de introduzir o cinema ainda na infância nas escolas para que sejam desenvolvidas aproximações com as crianças por meio dos filmes, e que possam entrar em contato com a alteridade do mundo.

E em relação ao cinema como arte, Bergala (2008) discute a importância do papel da escola de utilizar atividades por meio de filmes com as crianças, que visem a descoberta por si próprios dessa interação com o filme, sem a intenção de ensinar os conteúdos do filme. Segundo a SEE/SP (2008, p. 30), em relação à metodologia de Bergala “[...] sugere, num primeiro momento, uma aproximação mais criativa do que analítica e crítica. Ou seja, antes de se propor entendimentos e significados sobre o filme, instigar a percepção das impressões que a obra deixou em cada um”. Para Bergala (2008, p.69), “Existe um prazer individual da criança, no qual a escola não deve mexer.

Mas existe um prazer mais construído da relação com a obra que não é necessariamente imediato e sem esforço, e em cuja aprendizagem a escola pode ter um papel importante”.

uma das principais funções da escola, hoje mais problemática do que nunca, consiste em tecer alguns fios condutores entre as obras do presente e do passado formando laços a serem asfixados. Sem esses laços, nunca formarão uma cultura. Pertencer à humanidade através de uma obra de arte é inserir-se a si mesmo nessa corrente em que a obra se inscreve. (BERGALA, 2008, p.68).

Essas foram às contribuições do cineasta Alain Bergala que traz algumas descrições metodológicas de como fazer cinema dentro das escolas, sobre as perspectivas do cinema como arte e de produtor de alteridade, porém existem outros estudiosos como Rosália Duarte, Adriana Fresquet e outros que contribuem com reflexões sobre cinema na educação.

No Brasil temos a contribuição da professora Rosália Duarte que discute o caráter educativo do cinema.

Nessa perspectiva, as histórias retratadas nos filmes contribuem para que exista um despertar dos alunos em relação a temas nos quais convivem e que não podem ser compartilhado dentro da escola com o educador e com colegas de sala, pois na escola as práticas pedagógicas estão implicadas a outros conteúdos que muitas vezes não cessam as demandas da realidade dessa população, que são crianças e adolescentes que necessitam de orientações e discussões que envolvam práticas de ensino voltadas para o desenvolvimento moral e de formação humana. De acordo com Duarte (2009, p. 92), “Ver e interpretar filmes implica, acima de tudo perceber o significado que eles têm no contexto social do qual participam”.

Por isso é interessante refletirmos que dentro das escolas brasileiras o cinema é pouco discutido e apresentado aos alunos e quando utilizado é de forma recreativa e de entretenimento, sendo que poderia ser muito mais aproveitado e com outros sentidos e proposta.

a linguagem cinematográfica usada como fator de alfabetização audiovisual na vertente da produção de filmes ainda é rara nos programas escolares e pouco se sabe sobre as formas de utilização deste procedimento e sobre as potencialidades desse modelo no contexto da aprendizagem. (FARIA, 2011, p.31).

Como podemos ver o cinema na escola ainda é um tema que causa dúvidas sobre a sua função e com essa utilização pode contribuir ou não para as práticas pedagógicas. De acordo com Duarte (2009, p.70), “Embora valorizado, o cinema ainda não é visto pelos meios educacionais como fonte de conhecimento”. Mas em prática, como isso pode ocorrer? Como devemos inserir o Cinema nas escolas?

do mesmo modo como temos buscado criar, nos diferentes níveis de ensino, estratégias para desenvolver o interesse pela literatura, precisamos encontrar maneiras adequadas para estimular o gosto pelo cinema. Nesse caso, gostar significa apreciar os filmes no contexto em que eles foram produzidos. Significa dispor de instrumentos para avaliar, criticar e identificar aquilo que pode ser tomado como elemento de reflexão sobre o cinema, sobre a própria ter acesso a diferentes tipos de filmes, de diferentes cinematografias, em um ambiente em que essa prática seja compartilhada e valorizada (DUARTE, 2009, p.72).

No caso dessa pesquisa, uma das questões a serem estudadas é esse outro olhar que podemos compreender do cinema dentro da escola. Algo que desperte a criatividade, emoções, pensamentos e apreciação de sentidos.

Observamos que muitos acontecimentos ou fatos sociais que ocorrem ao longo da trajetória da vida humana são repercutidos em filmes e por meio da exibição desses filmes podemos entrar em contato com situações e cenas que nos levam a refletir e a construir novas formas de pensar ou de elaborar sentidos que ainda não havíamos experienciado.

No caso específico dessa pesquisa, a oportunidade de exibir filmes para promover estimulação de inteligências e diálogos sobre temáticas que possam contribuir para o desenvolvimento humano é um fato muito importante, sendo que a maioria dos deficientes intelectuais não são alfabetizados e inserir a linguagem cinematográfica pode resultar em maiores ganhos, ou seja, muitos deficientes intelectuais apresentam dificuldades para realizar leituras de livros e escrever, por isso apresentam dificuldades para se expressarem e mostrarem o que entenderam e por meio dos filmes, eles poderão ter acesso a essas informações e interpretar imagens, criar sentidos, proximidade, identificação e elaborar conhecimentos.

diferente da escrita, cuja compreensão pressupõe domínio pleno de códigos e estruturas gramaticais convencionados, a linguagem do cinema está ao alcance de todos e não precisa ser ensinada, sobretudo em sociedades audiovisuais, em que a habilidade para interpretar os códigos e signos próprios dessa forma de narrar é desenvolvida desde muito cedo. A maior parte de nós aprende a ver filmes pela experiência, ou seja, vendo (na telona ou na telinha) e conversando sobre eles com outros espectadores. (DUARTE, 2009, p. 33-34).

Nessa perspectiva, a utilização dos filmes pode ser uma experiência muito rica para estimular aprendizado e potencialidade aos deficientes intelectuais e promover outras habilidades como as inteligências interpessoais e intrapessoais.

A prática pedagógica muitas vezes está centralizada em cumprir com os conteúdos pedagógicos propostos pela instituição, devido a isso os professores não podem avançar com outros conteúdos que são de extrema importância para os valores humanos, como exercitar práticas culturais e inserir conteúdos que reflitam sobre criatividade, imaginação e apreciação de obras de artes, como pintura, música, poesia, cinema entre outras.

entretanto, para que a atividade seja produtiva é preciso ver o filme antes de exibi-lo, recolher informações sobre ele e sobre outros filmes do mesmo gênero e elaborar um roteiro de discussão que coloque em evidência os elementos para os quais se deseja chamar atenção. (DUARTE, 2009, p.73).

Como podemos compreender o cinema traz várias inovações e dentro do cotidiano escolar isso poderia ser mais explorado, valorizado e discutido, por isso utilizar o filme e após exibição do filme dialogar e utilizar os conteúdos dos filmes para ampliar o repertório de comunicação, criatividade e espaço para os alunos se expressarem e desenvolverem ideias e criticidade sobre os acontecimentos do mundo e de si próprios.

Como mencionamos anteriormente outra estudiosa de cinema e educação é a professora Adriana Fresquet que trabalha com projetos de cinema nas escolas do Rio de Janeiro.

Fresquet (2007) discute a importância do cinema e as possibilidades de trabalho na educação de maneira criativa. Para (Fresquet, 2007, p.1), “Não existe uma teoria do cinema universalmente aceita. Existem sim, teorias diversamente fundamentadas que nos permitem pensar o cinema de diferentes formas”.

a educação mostra seus limites e suas possibilidades também ao dialogar com o cinema no espaço escolar. A aproximação da arte cinematográfica e a escola possibilita reconfigurar a aprendizagem e suas relações, mudar a rotina das atividades e do uso do espaço-tempo escolar, viabiliza o trabalho coletivo e criativo, quebra a fronteira da escola com o mundo das artes. O cinema traz em si um grande potencial crítico, reflexivo e educativo, habitualmente citado como “instrumento” ele tem sido reduzido de seu status artístico ao de recurso didático. Diversas iniciativas superam essa instrumentalização e abrem novas possibilidades que alcançam inclusive o processo criativo tanto na visualização quanto na prática de produção audiovisual com inspiração cinematográfica (BARRA, FRESQUET, LEITE, 2012, p.15-16).

O cinema abre esse espaço para propiciar momentos e práticas de reflexões e descobertas da criatividade por meio da invenção e do imaginário na realização de atividades de produções fílmicas e nas visualizações de filmes.

nada como o cinema para sintetizar a compreensão, os sentimentos e as sensações. Na vivência do cinema enriquecemos nossa imaginação, ativamos sua capacidade combinatória, ela é afetada emocionalmente e também mobiliza emoções. A experiência do outro (cinema como um outro coletivo, diverso, múltiplo) amplifica sem par nosso horizonte, conhecimentos, ideias, sentimentos, sensações e desejos (FRESQUET, 2007, p.13).

O cinema pode mobilizar as atividades grupais com os alunos, sendo que cada aluno pode ter a oportunidade de aprender com o outro por meio das visualizações dos filmes e compartilhando dessas vivências no coletivo.

descobrimos, então, a capacidade do cinema como condição de possibilidade, mediador e até amplificador da vivência, entanto o expectador se identifica com as personagens e via imaginação consegue projetar-se em diversos papéis, locais, tempos, estados de ânimos que nos aproximam de diversas realidades, às vezes até muito diversas das conhecidas (FRESQUET, 2007, p.14).

Por isso, o cinema pode ser compreendido e utilizado de diferentes formas na educação, porém Fresquet (2007) critica a utilização dos filmes como recurso pedagógico. Segundo (Fresquet, 2007, p.13), “Vale destacar que nunca temos mencionado o cinema como recurso pedagógico para aprender tal ou qual conteúdo, criticamos essa forma de reducionismo didático”.

não acho que o cinema seja uma ferramenta pedagógica, nem acho que os filmes educativos tenham o que de mais pedagógico o cinema possa oferecer. O que me parece essencialmente pedagógico no cinema é a possibilidade que ele nos dá em termos de constituição de subjetividades, em termos de conhecimento de nós mesmos e do mundo. Isso me parece pedagógico no cinema – alargar a minha visão de mundo através do conhecimento de outras culturas, através do olhar de outros diretores. Trata-se de uma possibilidade de ver o mundo de diferentes pontos de vista, tanto material quanto simbolicamente [...] Então, se o cinema tem alguma coisa de pedagógico me parece que passa muito mais por esse conhecimento de mundo e de si próprio, assim como pela experiência que está entre o que significa descobrir e inventar o mundo. O cinema oferece essa possibilidade. De alguma maneira, ele traz uma descoberta de algo que já está posto e, ao mesmo tempo, do que pode ser criado, produzido, reinventado, o que me parece positivamente pedagógico. Penso o pedagógico como um ponto de vista favorável, como algo relacionado ao aprender, à construção do conhecimento de um saber (FRESQUET, 2012, p.3).

A proposta de apresentar o cinema como arte, prática cultural e reflexiva para os deficientes intelectuais é um desafio, porém busca aproximar os deficientes intelectuais a uma nova forma de aprendizado, elaboração de ideias, construção de valores e identidade humana. Ao falarmos de Cinema e Educação, vale a pena trabalhar com filmes dentro das escolas para pessoas que não compreendem essa linguagem cinematográfica? Como promover esses espaços?

Esse é o desafio dessa pesquisa, utilizar o cinema para discutir possibilidades de mudança na vida desses alunos por meio do grupo e de aproximar esses alunos com a utilização dos filmes para promover cultura e diálogos reflexivos. Para Duarte (2009, p.73), “o cinema é um instrumento precioso, por exemplo, para ensinar o respeito aos valores, crenças e visões de mundo que orientam as práticas dos diferentes grupos sociais que integram as sociedades complexas”.

o cinema é tido como um dos mais poderosos meios de comunicação de massa do século XX, razão pela qual não se pode ignorar a força, nem malbaratar o grande poder de educação, oferecido por esse meio. Os filmes são uma fonte de conhecimento e se propõem, de certa forma, a “reconstruir a realidade” (SILVA, 2007, p.50).

O cinema contribui para trabalhar dentro das escolas várias questões como, a socialização, respeito ao próximo e as diferenças. É uma aprendizagem que pode significar ao aluno uma interpretação e aproximação de outras realidades e contextos que ainda não foram vivenciados por eles.

o cinema possibilita o encontro entre pessoas, amplia o mundo de cada um, mostra na tela o que é familiar e o que é desconhecido e estimula o aprender. Penso que o cinema aguça a percepção e torna mais ágil o raciocínio na medida em que, para entendermos o conteúdo de um filme, precisamos concatenar todos os recursos da linguagem fílmica utilizados no desenrolar do espetáculo e que evoluem com rapidez. (ALENCAR, 2007, p. 137).

Desta maneira é fundamental compreendermos as características próprias do cinema, os elementos que compõem e a construção da linguagem cinematográfica.

4.3 A linguagem cinematográfica

O cinema possui algumas características próprias, que transmite ao espectador sentidos, provoca sentimentos e constituem pensamentos, isso se deve a linguagem. Para Carrière (2006, p.27), “No começo, o cinema escrevia antes de saber como escrever, antes mesmo de saber que estava escrevendo”. Mas que linguagem é essa que estamos falando? De acordo com Bernadet (2000, p.126), “Aos poucos, a linguagem cinematográfica foi-se construindo e é provavelmente aos cineastas americanos que se deve a maior contribuição para a formação desta linguagem, cujas bases foram lançadas até mais ou menos 1915”.

O cinema americano investiu em suas produções e repercutiu no mundo esse trabalho, e com isso as produções cinematográficas americanas obtiveram um bom retorno financeiro e foram revertidos também em mais tecnologia e desempenho na qualidade dos efeitos e de toda trajetória que consiste na elaboração de um filme.

não só a linguagem é complexa, já que se dirige a cada espectador individualmente e a plateia como um todo (com reações que podem variar de uma projeção para outra), como também todos falam de seu próprio jeito, com seus próprios recursos e idéias, se possível com seu próprio estilo, suas próprias limitações e idiossincrasias (CARRIÈRE, 2006, p.31-32).

A linguagem cinematográfica traz os elementos do Cinema, a câmera e seus efeitos, os movimentos, a luminosidade das cenas, a estética, as cores, o som e a montagem de todos esses elementos. De acordo com Duarte (2009, p.34), “Os elementos de significação de que o cinema se utiliza para estruturar sua linguagem são, basicamente: câmera, iluminação, som e a montagem ou edição”. Para isso todos esses

elementos de estruturação consistem na imagem. Segundo Martin (2003, p.21), “A imagem constitui o elemento de base da linguagem cinematográfica”.

convertido em linguagem graças a uma escrita *própria* que se encarna em cada realizador sob a forma de um *estilo*, o cinema tornou-se por isso mesmo um meio de comunicação, informação e propaganda, o que não contradiz, absolutamente, sua qualidade de arte (MARTIN, 2003, p. 16).

Desta forma o Cinema é compreendido como arte porque traz elementos de apreciação e conhecimento, porém muitos desconhecem esses signos. Como explica Martin (2003, p.27), “[...] tal significação da imagem ou da montagem pode escapar ao espectador: é preciso *aprender a ler um filme*, a decifrar o sentido das imagens como se decifra o das palavras e o dos conceitos, a compreender as sutilezas da linguagem cinematográfica”.

A linguagem cinematográfica consiste de todas essas etapas e interpretações e o modo de como iremos ler esse filme, pois cada elemento contribui de maneira significativa para se compor, sendo que cada um tem sua relevância, como as câmeras. Segundo Martin (2003, p.31), “A câmera torna-se móvel como o olho humano, como o olho do espectador ou do herói do filme”. Sendo algo fundamental, onde todos os registros acompanham uma ficção que se torna realidade. De acordo com Bernadet (2000, p.137), “outro fato básico para a evolução da linguagem foi o deslocamento da câmera que abandona sua imobilidade e passa a explorar o espaço”.

Para Martin (2003, p.32), “Muito cedo, portanto, a câmera deixou de ser apenas a testemunha passiva, o registro objetivo dos acontecimentos, para tornar-se ativa e atriz”.

A importância de todos esses registros e como utilizar a câmera para captar esses movimentos e torná-los os mais próximos da realidade são características fundamentais na elaboração dos filmes. Para Duarte (2009, p.35), “Um dos elementos mais complexos da gramática cinematográfica envolve as práticas de uso da câmera”.

A linguagem do cinema envolve compreender cada componente que engloba toda a produção e traduz para as imagens, essa obra que contempla um arranjo de conhecimentos desde cenário, iluminação, som, efeito, a música e o enredo da história.

um certo número de fatores cria e condiciona a expressividade da imagem. Esses fatores são, numa ordem que vai do estático ao dinâmico: os enquadramentos, os diversos tipos de planos, os ângulos de filmagem, os movimentos de câmera (MARTIN, 2003, p.35).

Para obter maior veracidade nas cenas são utilizados alguns movimentos com a câmera sendo eles, de cima para baixo, para frente e recuo e as lateralidades. Como aponta Bernadet (2000, p.137), “Hoje considera-se que há dois tipos de movimentos: os travellings, ou carrinhos, e as panorâmicas”.

Desta forma, os travellings são os movimentos utilizados pela câmera que pode estar fixada no carrinho que está em movimento e a panorâmica que proporciona a câmera girar parada sem se deslocar no seu próprio eixo. Para Bernadet (2000, p.138), “Filmar então pode ser visto como um ato de recortar o espaço, de determinado ângulo, em imagens, com uma finalidade expressiva. Por isso, diz-se que filmar é uma atividade de análise”.

Por isso a linguagem cinematográfica é realizada por meio de todos esses elementos e para isso existe todo um conhecimento e estudo para que esse processo possa ser reproduzido. Segundo Bernadet (2000, p.138), “É algo que se foi construindo aos poucos; o cinema levou tempo para encontrar a sua localização na sociedade, suas formas de produção sua ou suas linguagens”.

Por isso os elementos da linguagem cinematográfica podem contribuir para o contexto escolar trazendo a apreciação da arte nos filmes.

ora, a arte em suas diferentes expressões, seja na pintura, escultura, literatura, cinema ou outra, constitui o paradigma daquilo que se pode denominar como um “patrimônio” da humanidade; são produções construídas na esteira do tempo e pelo acúmulo de sucessivas gerações. Nesse sentido, teriam de ser acessíveis a quaisquer sujeitos que empreendem um processo educacional (GURSKI, VASQUEZ, MOSCHEN, 2013, p.240).

Para isso iremos dialogar sobre as vantagens e as possibilidades da arte na educação especial e a importância dos professores desempenharem atividades que promovam o aprendizado estético e de identificação sobre os conteúdos arte.

4.4 Educação e arte

Na educação especial são trabalhados nos currículos pedagógicos vários eixos e temáticas para o aprendizado do aluno, sendo que, a arte também pode ser utilizada para aproximar os alunos com necessidades educativas especiais de conteúdos educativos para produção de conhecimentos. Para Martins (2001, p.46), “[...] conhecer Arte pressupõe mais do que experimentar técnicas consideradas expressivas em Arte: recorte e colagem, desenho livre, apresentações em datas comemorativas, etc”. Desta forma, a arte pode contribuir para que os deficientes intelectuais possam participar e realizar outras atividades dentro da escola, como apreciar e desenvolver habilidades de identificação dos elementos que a arte pode transmitir, sendo eles, reconhecimento de sentimentos, emoções, produções históricas e culturais, entre outras.

a educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana: o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas. (BRASIL, 1998, p.19).

Segundo Martins (2001, p.46), “Conhecer Arte envolve o ato cognitivo de apreciar, compreender, interagir com obras de Arte nas várias linguagens artísticas disponíveis na sociedade contemporânea (dança, música, teatro, artes visuais, cinema, fotografia, e tantas outras) [...]”.

Dentro das escolas o professor pode desenvolver inúmeras atividades com os alunos, para que todos possam obter conhecimentos sobre os conteúdos que a arte pode representar para cada um. De acordo com os parâmetros curriculares nacionais (PCNs) sobre a arte, Brasil (1998, p. 35), “Cabe ao professor escolher os modos e recursos didáticos adequados para apresentar as informações, observando sempre a necessidade de introduzir formas artísticas, porque ensinar arte com arte é o caminho mais eficaz”.

Portanto, para que os alunos possam compreender e apreciar uma obra de arte ele deve ter contato sobre as diversas características estéticas e dos elementos de significações que contemplam a arte. Nos PCNs podemos encontrar no eixo da temática arte visual, a possibilidade de cinema nas escolas como arte e conhecimento.

as artes visuais, além das formas tradicionais (pintura, escultura, desenho, gravura, arquitetura, artefato, desenho industrial), incluem outras modalidades que resultam dos avanços tecnológicos e transformações estéticas a partir da modernidade (fotografia, artes gráficas, cinema, televisão, vídeo, computação, performance). (BRASIL, 1998, p.45).

Mas ao se falar em arte é importante compreendermos qual a sua relevância dentro da escola. De acordo com o parâmetro curricular nacional, BRASIL (1998) o ensino da arte contém três eixos de desenvolvimento educacional: produzir, apreciar e contextualizar.

A arte estabelece vários sentidos de significações e contém em si signos e símbolos característicos que corresponde cada obra de arte. No cinema, por exemplo, podemos encontrar na linguagem cinematográfica vários elementos que classificam como a sétima arte, sendo eles, música dança/coreografia, pintura, escultura/arquitetura, teatro e literatura, sendo que cada uma dessas artes engloba os elementos do cinema.

Nessa perspectiva, podemos refletir que cada elemento da sétima arte, pode ser fundamental para estimular as inteligências múltiplas, por isso a utilização de filmes na APAE pode contribuir para atingir os objetivos propostos pelo projeto político pedagógico da instituição. Segundo Silva (2007, p.52), “Cinema é arte, é diversão, é indústria e, desde o final do século passado, vem encantando pessoas de todas as idades. Se mergulhar no universo do cinema é poder viver uma grande emoção, por que não aprender também?”.

Desta maneira a arte contribui para que os alunos desenvolvam sentidos estéticos e de percepções, sobre as diferentes culturas, dados históricos, explorar novas ideias, expandir habilidades de criatividade, entrar em contato com o imaginário e ações que despertem emoções já vividas e sentimentos.

ao aprender arte na escola, o jovem poderá integrar os múltiplos sentidos presentes na dimensão do concreto e do virtual, do sonho e da realidade. Tal integração é fundamental na construção da identidade e da consciência do jovem, que poderá assim compreender melhor sua inserção e participação na sociedade. (BRASIL, 1998, p.20).

Para que o aluno possa desenvolver criticidade e compreensão sobre arte, a escola deve oportunizar aproximações com conteúdos e diversidades de obras, para que aos poucos sejam construídas essas relações de interesse pelo aluno para gostar e apreciar conteúdos que envolvam arte.

assim, é papel da escola estabelecer os vínculos entre os conhecimentos escolares sobre a arte e os modos de produção e aplicação desses conhecimentos na sociedade. Por isso um ensino e aprendizagem de arte que se processe criadoramente poderá contribuir para que conhecer seja também maravilhar-se, divertir-se, brincar com o desconhecido, arriscar hipóteses ousadas, trabalhar muito, esforçar-se e alegrar-se com descobertas. Porque o aluno desfruta na sua própria vida as aprendizagens que realiza (BRASIL, 1998, p.31).

Cada obra de arte traz consigo sua particularidade de sentidos que cabe ao receptor identificar seus elementos e características, algumas delas podem ser captadas e interpretadas e outras somente o idealizador que saberá seu real sentido, sendo que cada receptor apreciará a obra de arte de distintas maneiras. Brasil (1998, p.33), “O processo de conhecimento advém, então, de significações que partem da percepção das qualidades de linhas, texturas, cores, sons, movimentos, temas, assuntos, apresentados e/ou construídos na relação entre obra e receptor”.

Por isso é discutido neste trabalho a importância do cinema como arte, a partir das concepções de Bergala (2008) e explica que o cinema deve ser apresentado ainda na primeira infância dentro das escolas, para que os alunos possam desenvolver um olhar crítico e estético de apreciação da arte por meio do cinema. Por isso é importante desenvolvermos atividades que despertem o interesse do aluno para que os mesmos se envolvam no processo de aprendizagem.

Em suma, criar novos métodos e hipóteses para a aprendizagem está atrelado aos estudos dos autores Howard Gardner e Alain Bergala, que iremos discutir na sequência.

4.5 Diálogos entre os autores: Howard Gardner e Alain Bergala

A discussão entre esses autores corrobora para refletirmos as atividades desenvolvidas por meio de filmes e a importância do cinema na educação na perspectiva de Alain Bergala e também como essas atividades podem estimular ou desenvolver algumas das inteligências múltiplas propostas por Howard Gardner.

Os estudos desses autores são bem distintos, porém apresentam algumas perspectivas semelhantes no que se trata promover alternativas de aprendizado nas escolas, como argumenta Bergala (2008) a hipótese do cinema nas escolas, contribui para refletir sobre novas práticas, ou seja, novas ideias e mudanças do olhar pedagógico em relação ao cinema e a educação.

No entanto, Gardner (1995) discute a possibilidade de utilizar atividades para estimular as inteligências múltiplas. Segundo Gardner (2001, p.47), “as inteligências múltiplas poderão ser ou não ativadas, dependendo dos valores de uma cultura específica, das oportunidades disponíveis nessa cultura e das decisões pessoais tomadas por indivíduos e/ou suas famílias, seus professores e outros”.

Inicialmente a proposta das inteligências múltiplas de Gardner foi desenvolvida para refutar a ideia de alguns teóricos que classificavam apenas uma única inteligência ao indivíduo, porém aos poucos a teoria de Gardner foi se expandindo e sendo utilizada na área da educação. Nessa dissertação utilizamos as inteligências múltiplas para dialogar na área da educação especial. Desse modo, Gardner (1998) discute a importância da estimulação de crianças com necessidades educativas especiais e explica que por meio das estimulações das inteligências múltiplas, possibilita aumentar a cognição do indivíduo, como a percepção, atenção, memória, linguagem e pensamento. E afirma que alguns problemas e dificuldades apresentados pelos deficientes intelectuais estão associados pela falta de estimulação e não pela deficiência.

A partir disso, a pesquisa de campo dessa dissertação foi realizada por meio de atividades com filmes e foram discutidas temáticas como, constituição familiar, trabalho, preconceito, amizade, rejeição familiar, entre outros. E essas temáticas foram mobilizadas ações, sentimentos, pensamentos que permitiram momentos de reflexão e de interação entre os alunos.

a necessidade humana de vencer a angústia, lidar com os temas da vida e com os seus valores são importantes motivações para assistir a um filme. O filme atrai, muitas vezes, não pelo que ele tem de ficção, mas pelo que ele tem de real, resgatando aspectos da nossa realidade. Obviamente somos tocados por aquilo que, para nós, é importante e/ou problemático. (SILVA, 2007, p.129-130).

Desta forma, os filmes possibilitaram discussões acerca de temas que vivenciamos no dia a dia e são importantes problematizá-los dentro da escola. Os filmes contribuíram para os alunos dialogarem sobre situações que muitas vezes os deficientes intelectuais não participam, mas tem conhecimento e capacidade para se expressarem e opinarem. Para Gardner (1998) as atividades com estimulações das inteligências múltiplas estão voltadas para desenvolver as capacidades e resolver os problemas da vida real, ou seja, Gardner não está focado apenas com os aprendizados dos currículos

didáticos pedagógicos, mas também com os aprendizados relacionados à formação humana.

Assim como Bergala (2008) que propõe a utilização do cinema na educação para a formação humana da alteridade. Como salienta Dinis (2005, p.68), “O espaço do cinema torna-se um espaço de irrupção do diferente, um campo de imanência para o exercício do pensamento e da alteridade”. A cada cena exibida durante o filme, cria-se a oportunidade do espectador entrar em contato com uma história, um lugar, um personagem, um dilema, um romance, uma alegria, uma frustração, uma injustiça, uma liberdade, uma emoção, um olhar diferente sobre uma opinião, uma dúvida, uma curiosidade, ou seja, entrar em contato com o outro e se colocar em situações e sentimentos diferentes que contribui para refletir, interagir e enxergar o outro como humano, e de se aproximar do outro como algo de nós mesmos.

[...] confirmava-se nele essa verdade, a de que os encontros importantes, no cinema, são quase sempre com filmes que estão um tempo à frente da consciência que temos de nós mesmos e de nossa relação com a vida. No momento do encontro, nos contentamos em recolher com espanto o enigma e reconhecer seu impacto seu poder desestabilizador. O momento da elucidação virá mais tarde e poderá durar vinte, trinta anos, ou toda uma vida. O filme trabalha em surdina, sua onda de choque se propaga lentamente. (BERGALA, 2008, p.61).

O cinema pode sensibilizar as pessoas e a mudar suas percepções sobre a vida, como aponta Bergala (2008, p.62), “pode-se obrigar alguém a aprender, mas não se pode obrigá-lo a ser tocado”, portanto o cinema mobiliza as pessoas a vivenciar situações e emoções que contribui para a formação humana da alteridade.

o cinema e a educação talvez possam fazer alianças pela capacidade de cada um desses campos afetar o outro, não ilustrando, o que seria a repetição do mesmo, mas porque o cinema pode conduzir a educação a novos lugares, a pensar o diferente, pode afetar produzindo um estado de ruído, de estranhamento na função comunicativa da educação de modo a levá-la a novos devires, à emergência de um novo tempo (DINIS, 2005, p.69).

Bergala (2008) também discute o cinema como arte, ou seja, o cinema pode ser outra possibilidade para a escola promover aprendizado aos alunos ainda na infância. Segundo Bergala (2008, p.38), “a grande arte no cinema é o oposto do cinema que exhibe

uma mais-valia artística [...]. Ela se dá a cada vez que a emoção e pensamento nascem de uma forma, de um ritmo, que não poderia existir senão através do cinema”. E ressalta que a utilização dos filmes na educação apresenta o objetivo de entrar em contato com a experiência que o filme transpõe e não para dar sentidos e interpretações. Para Bergala (2008, p.19), “aceitar ver as coisas, com a sua parte de enigma, antes de sobrepor-lhes palavras e sentidos”. Desse modo o cinema possibilita essa abertura para a arte e a apreciação dos nuances de cada cena.

a abordagem do cinema como arte pode levar em conta outras habilidades que o sistema escolar deixa escapar e que para se manter coerente, estas não podem ser olvidadas. Há outras formas de inteligência, de iniciativas, de modos de expressão de si que podem se revelar na passagem à realização – que tem como mérito ampliar o campo desses novos possíveis para cada aluno envolvido. Dentro de um coletivo de cartas marcadas, ele se refere àqueles alunos menos “eleitos” pela turma, que só podem trabalhar com a escrita e a língua falada, e poderão ser eleitos pelo não dito ou o inefável, sobretudo, porque só através da arte se pode dizer de outra maneira. (BERGALA, 2008, p.204).

A arte do cinema está na relação do espectador ao assistir o filme, mas também pode ser utilizada na escola como opção de fazer o filme e a partir desse ato de criação é movida a arte de construir com os colegas de sala a aprendizagem de apreciar cada detalhe para a construção do filme.

(...) talvez fosse preciso começar a pensar – mas não é fácil do ponto de vista pedagógico – o filme não como objeto, mas como marca final de um processo criativo como arte. Pensar o filme como a marca de um gesto de criação. Não como um objeto de leitura, descodificável, mas, cada plano, como a pincelada do pintor pela qual se pode compreender um pouco seu processo de criação. Trata-se de duas perspectivas bastante diferentes. (BERGALA, 2008, p. 33-34).

Desse modo a arte para Bergala (2008) consiste em algo criativo, que envolve sentimentos e emoções. Algo que pode ser manifestado por meio do cinema. A arte que mobiliza o indivíduo e não apenas que transmite uma mensagem ou uma interpretação da mensagem do filme. Como explica Dinis (2005, p.69), “Se o cinema pode ser um interessante aliado da educação, não é porque possa ilustrá-la, traduzir didaticamente em imagens e sons os conteúdos formativos da cultura letrada”.

o que é próprio da arte é referir-se a uma certa concepção da experiência, no sentido do vivido; é isso que permite à obra de arte tocar diretamente seu destinatário, suscitar-lhe afectos e fazer com que estes afectos não fiquem inoperantes nem simplesmente subjetivos, mas que possam se juntar a uma concepção mais ampla da vida humana. (AUMONT, 2008, p.27).

A ideia de Bergala (2008) sobre o cinema como arte parte do princípio de apresentar os filmes para os alunos desde a infância, ou seja, aproximar as crianças para criação estética e cultural sendo semelhante com as ideias propostas por Gardner (1997) onde discute que a arte contribui para o desenvolvimento da personalidade humana e aborda a importância da estimulação na infância. Segundo Gardner (1997, p.53), “[...] A arte pode ser usada para elucidar todo o desenvolvimento humano”.

apesar da personalidade humana variar acentuadamente através das culturas e de o pensamento científico diferir em status e sofisticação em várias regiões, as artes aparecem em formas aproximadamente comparáveis em todas as civilizações conhecida e, portanto, são pertinentes para o desenvolvimento humano no mundo todo. (GARDNER, 1997, p.47).

Devido a isso, a arte desenvolve um aprendizado estético e cultural, segundo Gardner (1997, p.57), “Nas artes, todavia, é feita uma tentativa de comunicar aspectos subjetivos da vida, através da criação de um objeto capaz de capturar esses fatores subjetivos”. A arte envolve mecanismos de criação e apreciação estética, a recepção da arte contribui para o desenvolvimento da imaginação e da subjetividade. De acordo com Gardner (1997, p.53), “Todas as formas de arte envolvem comunicação por parte de uma pessoa (ou sujeito) para outra, através de um objeto simbólico que o primeiro sujeito criou e que o segundo, de alguma maneira, é capaz de compreender, apreciar ou a ele reagir”.

já que as artes envolvem comunicação entre sujeitos, os seres humanos precisam estar envolvidos no processo artístico. [...] o trabalho de arte contém numerosas implicações, e cabe ao receptor deduzir esses significados, independentemente daqueles que o artista pretendia comunicar. (GARDNER, 1997, p. 54).

A arte é apreendida por meio da subjetividade do indivíduo quando entra em contato com alguma obra de arte na qual ele é tocado de alguma maneira e pode despertar em si uma apreciação sobre determinadas características que são percebidas.

Para Gardner (1997, p.346), “a arte possui um potencial singular para fazer o homem se aproximar dos outros homens [...]”, o encontro do receptor com a arte promove questionamentos, sentimentos, contemplação, admiração, reflexão, crítica, ou seja, cada receptor será captado de alguma maneira. Conforme aponta Gardner (1997, p.178), “[...] as artes, embora não sejam os principais modos de desenvolvimento, tendem à integração e organização da experiência [...]”.

partindo do pressuposto de que o homem é capaz de empregar inúmeros sistemas simbólicos para se integrar e compreender o mundo que o cerca, a arte, também se constitui de sistemas simbólicos que o indivíduo utiliza para se comunicar e se relacionar com o mundo, dar significado às suas vidas privadas e sociais, e correlacionar a consciência subjetiva com os objetos materiais (GARDNER, 1997, p. 40).

O cinema é uma importante potência para visualizarmos a arte, porém os filmes colaboram para intensificar a nossa relação com o outro e com o mundo. Bergala (2008) explica a utilização dos filmes na educação, que pode contribuir para discutir sobre o mundo a partir dos filmes, diferente da utilização dos filmes para explicar um conteúdo sobre um tema.

essa proeminência do aspecto linguageiro do cinema muitas vezes foi promovida por professores bem intencionados, legitimamente preocupados em evitar a ameaça permanente de instrumentalização do cinema nas salas de aula, que consiste em escolher os filmes e assisti-los unicamente em função da possibilidade de explorar seus temas nas aulas de história ou de literatura, por exemplo. (BERGALA, 2008, p.37).

Nessa dissertação utilizamos os filmes para dialogar sobre o mundo, a partir dos filmes discutimos sobre seus sentimentos, emoções, experiências, opiniões, dificuldades e superações.

[...] perde-se também uma parte essencial do cinema se não se fala do mundo que o filme nos faz ver ao mesmo tempo em que se analisa o modo como ele nos mostra e reconstrói esse mundo. O linguagismo amputa o cinema de uma de suas dimensões essenciais, que o distingue das outras artes, a de “representar a realidade através da realidade”. (BERGALA, 2008, p.38).

Dessa maneira, os filmes exibidos para os alunos da APAE contribuíram para que eles pudessem dialogar sobre suas vivências a partir da realidade dos filmes que pertenciam para alguns dos alunos a sua própria realidade. Segundo Bernadet (2000, p.12), “o cinema dá a impressão de que é a própria vida que vemos na tela, brigas verdadeiras, amores verdadeiros”. O cinema desloca e provoca os alunos para refletirem e a se colocarem no lugar do outro em várias situações a partir das cenas, das histórias e dos personagens.

[...] para mim, o cinema que “educa” é o cinema que faz pensar, não só o cinema, mas as mais variadas experiências e questões que coloca em foco. Ou seja, a questão não é “passar conteúdos”, mas provocar a reflexão, questionar o que, sendo um constructo que tem história, é tomado como natureza, dado inquestionável (XAVIER, 2008, p.15).

A proposta de utilizar o cinema em uma escola de educação especial possibilita promover entre os alunos deficientes intelectuais diálogos reflexivos, questionamentos e construção de aprendizado na coletivamente.

partir do conhecido para abordar o menos conhecido é o contrário da exposição à arte como alteridade, e geralmente conduz a um afastamento da verdadeira singularidade do cinema. O medo da alteridade muitas vezes nos leva a anexar um território novo aos antigos à moda colonialista, não enxergando no novo senão aquilo que já se sabia ver no antigo: Ora, o cinema tem exatamente a vocação contrária a de nos fazer compartilhar experiências que, sem ele, nos permaneceram estranhas, nos dando acesso à alteridade. (BERGALA, 2008, p.38).

Bergala utiliza-se a expressão da alteridade que pode ser desenvolvida no indivíduo por meio do cinema, durante as atividades nas exibições dos filmes na APAE, podemos observar nos diálogos dos alunos vários momentos nos quais eles se emocionaram e conseguiram relatar suas experiências de relacionamento, de trabalho, de amizade, de convivência familiar a partir dos personagens, histórias, questionamentos e reflexões, ou seja, momentos de alteridade, de ouvir o outro, respeitar a opinião do outro, aprender com o outro, discordar e compartilhar com o outro.

Entretanto Gardner (1983) discute as inteligências múltiplas e a capacidade dos indivíduos de aprimorar uma ou mais habilidades por estimulações de aprendizado,

sendo que, a partir das atividades utilizadas com filmes na APAE, podemos observar que foram mobilizadas algumas das inteligências múltiplas.

Para Gardner (1998) o indivíduo não possui apenas uma única inteligência, mas um conjunto de diversas inteligências que estão interligadas, por isso discute a possibilidade de trabalhar com atividades que possam desenvolver e valorizar várias inteligências. Segundo Gardner (2005, p.104), “os indivíduos aprendem mais efetivamente quando recebem a mesma mensagem de maneiras diferentes, pois cada uma das representações recebidas vai estimular uma inteligência diferente”.

Iremos observar a seguir na próxima seção, que durante a pesquisa de campo os alunos exercitaram algumas habilidades que envolvem lidar consigo mesmo e com os outros que são chamadas de inteligências pessoais, que são a inteligência interpessoal e a intrapessoal. E, além disso, os alunos conseguiram expor que são capazes de compreender a história de cada filme e a proposta de discutir temas relacionados a esses filmes.

Por isso as inteligências pessoais mobilizadas foram à inteligência interpessoal que está relacionada com as atitudes de aproximação e de interação com o outro. Para Gardner (1995) a inteligência interpessoal, é a capacidade e a facilidade de relacionar-se com outras pessoas ou grupo, sendo que essas habilidades foram exploradas entre os alunos da APAE que participaram dessa pesquisa.

Desta forma, durante esses diálogos podemos observar por meio das falas desses alunos a interação entre eles e os relatos sobre os sentimentos, opiniões e pensamentos que foram conduzidos a partir das exibições de cada filme.

De acordo com Gardner (1995, p.29), “A inteligência interpessoal nos permite compreender os outros e trabalhar com eles”. Desse modo, a partir da utilização dos filmes, a inteligência interpessoal foi mobilizada em alguns momentos durante a pesquisa de campo, nas situações de ouvir e respeitar a opinião do outro.

a inteligência interpessoal está baseada numa capacidade nuclear de perceber distinções entre os outros; em especial, contrastes em seus estados de ânimo, temperamentos, motivações e intenções. Em formas mais avançadas, esta inteligência permite que um adulto experiente perceba as intenções e desejos de outras pessoas, mesmo que elas os escondam (GARDNER, 1995, p.27).

Assim como, a inteligência intrapessoal que engloba a capacidade de refletir sobre os próprios sentimentos, pensamentos e emoções para se relacionar com

facilidade com o outro, sendo que os temas discutidos com o grupo de alunos exigem uma compreensão de si próprio para poder refletir e dialogar sobre cada assunto e se expressar. Para Gardner (1995, p.29), “a inteligência intrapessoal nos permite compreender a nós mesmos e trabalhar conosco”. Devido a isso a inteligência intrapessoal colabora para a auto compreensão e interpretação dos próprios sentimentos e emoções, sendo fundamental para poder relacionar-se com as outras pessoas.

[...] a inteligência intrapessoal ilustra o conhecimento dos aspectos internos de uma pessoa: o acesso ao sentimento da própria vida, à gama das próprias emoções, à capacidade de discriminar essas emoções e eventualmente rotulá-las e utilizá-las como uma maneira de entender e orientar o próprio comportamento. (GARDNER, 1995, p.28).

Ambas as inteligências pessoais cooperam para a autonomia do indivíduo, e nessa pesquisa de campo foram discutidas questões sobre a autonomia dos alunos, sendo algo essencial para a vida dos deficientes intelectuais, a estimulação de habilidades que possam desenvolver uma vida mais autônoma e independente.

[...] essa autonomia é um precursor da capacidade de uma pessoa de comandar a si mesma levando em conta os pontos de vista ao seu redor. Para nós, a inteligência pessoal, a autonomia e os agentes de mudanças estão inter-relacionados. Por exemplo, é difícil, se não impossível, falar de autonomia se não houver apropriação e apreciação da pessoa por ela mesma – seus sentimentos, pensamentos e ações. Da mesma forma, é esse sentido de autonomia que possibilita que uma pessoa vá além de si mesma para entender outras: como elas pensam, sentem e agem. (GARDNER, CHEN, MORAN, 2010, p.284).

Em suma, a partir das inteligências pessoais, os alunos podem desenvolver habilidades de cooperação entre os colegas, de decisão e serem protagonista das suas escolhas. Segundo Gardner, Chen, Moran (2010, p.284), “Vemos as inteligências pessoais como competências e habilidades específicas que permitem que os seres humanos se descubram e transformem sua realidade para fazer do mundo um lugar melhor”. As discussões realizadas na pesquisa de campo abrangem reflexões sobre o mundo e sobre conduta de comportamento em relação a outras pessoas e foram estimuladas as inteligências pessoais a cada apontamento, questionamento e relatos de vivências.

Outras inteligências mobilizadas durante a pesquisa de campo, foi a inteligência linguística, durante os momentos em que os alunos conseguiram desempenhar alguns fatores como, compreender e relatar a história do filme aos colegas, memorizar algumas cenas e discuti-las, explicar algumas situações dos filmes e compará-las com as suas próprias histórias de vida, dar exemplos de situações semelhantes que haviam vivido ou que conheciam. Segundo Armstrong (2001, p.14), “a inteligência linguística é a capacidade de usar as palavras de forma efetiva, quer oralmente, quer escrevendo”. Nesse caso os alunos participantes mobilizaram essa inteligência a cada momento de fala, expressão e comunicação.

Em geral, foram mobilizadas algumas manifestações e interações entre os alunos como, realizar comentários sobre o filme, risadas, críticas e acompanhar o ritmo das trilhas sonoras com movimentos e batidas com os pés e a cabeça, sendo habilidades relacionadas a inteligência musical, segundo Armstrong (2001), “inteligência musical é a capacidade de perceber, discriminar e expressar formas musicais. Esta inteligência inclui sensibilidade ao ritmo, tom ou melodia e timbre de uma peça musical”.

Podemos observar também a inteligência corporal durante a pesquisa de campo, quando os alunos acompanhavam as músicas dos filmes com danças. Para Antunes (1998) a inteligência corporal cinestésica está relacionada com o movimento físico e com o conhecimento do corpo. É a habilidade de usar o corpo para expressar uma emoção (dança e linguagem corporal).

Podemos identificar que durante o processo da pesquisa esses alunos tiveram o contato com aprendizado tanto por meio do cinema como alteridade e preocupação com o que o outro sente, pensa, sonha, questiona, como pelas estimulações das inteligências que foram mobilizadas a cada encontro dessa pesquisa, como mostraremos em sequência na pesquisa de campo.

5. PESQUISA DE CAMPO: FILME SIMPLES COMO AMAR

A pesquisa de campo foi realizada com um grupo de 14 alunos da instituição e aconteceram cinco encontros. Cada encontro foi realizado com a exibição de um filme e de uma temática. Sendo eles:

- 1) Simples como Amar: encontro realizado no dia 22 de outubro de 2015, tiveram presentes 13 alunos e teve como objetivo discutir a questão da sexualidade e relações amorosas/constituição familiar de pessoas com deficiência intelectual.
- 2) De porta em porta: encontro realizado no dia 29 de outubro de 2015, tiveram presentes 14 alunos e teve como objetivo discutir a inserção do deficiente intelectual no mercado de trabalho/autonomia e independência.
- 3) Meu nome é rádio: encontro realizado no dia 05 de novembro de 2015, tiveram presentes 12 alunos e teve como objetivo discutir a questão da discriminação e preconceito contra os deficientes intelectuais.
- 4) Colegas: encontro realizado no dia 19 de novembro de 2015, tiveram presentes 11 alunos e teve como objetivo discutir a importância das relações de amizade e vínculos sociais entre os deficientes intelectuais.
- 5) O guardião de memórias: encontro realizado no dia 28 de novembro de 2015, tiveram presentes 12 alunos e teve como objetivo discutir a rejeição familiar.

Desta forma, segue as análises e as discussões dos encontros com o grupo.

5.1 Descrição do primeiro encontro: filme Simples como Amar

O primeiro encontro ocorreu no dia 22 (vinte e dois) de outubro de 2015, no período da manhã e estiveram presentes 13 alunos.

Os alunos chegaram aos poucos, pois a escola possui três ônibus e cada um faz uma linha de transporte diferente para buscar todos os alunos. Conforme chegavam, se cumprimentavam e se olhavam curiosos para saber quem era a outra moça que estava presente junto com a pesquisadora, que é a outra pesquisadora auxiliar que contribuiu com as filmagens e registros das anotações das falas. E ao chegar todos, foi realizada a abertura do encontro e apresentada a pesquisadora auxiliar e realizados os agradecimentos pela presença e participação de todos. Em sequência foi realizada a explicação da atividade, esclarecendo que primeiramente assistiríamos a um filme

“Simples como amar” e após a exibição do filme faríamos um grupo para conversarmos sobre o filme.

A proposta do primeiro filme *Simples como amar* na dissertação é de dialogar com os alunos sobre a temática das relações amorosas e constituição familiar, porém esse filme possibilita discussões e reflexões sobre outros temas.



Imagem 01 – Foto do grupo durante a exibição do filme “Simples como amar”, no anfiteatro da escola APAE.

Tivemos também a presença do orientador que acompanhou o primeiro encontro junto com o grupo. Antes da exibição do filme, conversamos com os alunos participantes dessa pesquisa e explicamos que após a exibição do filme, aconteceria o grupo, onde conversaríamos sobre o filme e que essa conversa seria filmada e algumas falas seriam mencionadas no trabalho da dissertação e a pesquisadora não poderia utilizar o nome verídico deles na escrita da dissertação. Desta maneira a pesquisadora pediu para que eles pensassem em um nome que gostariam de ser mencionados na pesquisa e cada um fez a sua escolha.

Iniciais dos participantes	Nome fantasia	Idade	Iniciais dos participantes	Nome fantasia	Idade
G.L.P	Gustavo	29 anos	T.L.P	Cinderela	24 anos
A.A.	Capitão Gancho	25 anos	A.S.A.	Jadson	32 anos
P.C.A.C.	Didi Mocó	46 anos	M.R.P	Gisele Bündchen	27 anos
F. M. M	Homem Aranha	19 anos	C.C.S.O	Juliana Paes	37 anos
A.L.A	Raje	22 anos	J.V.S.	Guerreiro	19 anos
A.C.C.	Rosa	49 anos	L.A.S	Sheila do Tchan	21 anos
R.L.S.	Rato	28 anos	S.A.L	Branca de Neve	33 anos

Para compreendermos melhor, descreveremos a ficha técnica do filme *Simples como Amar*, que contém as informações do filme.

Quadro 1- Ficha técnica filme *Simples como Amar*

Título	Simples como amar	
Titulo original	The other sister	
Direção	Gary Marshall	
País	Estados Unidos	
Ano	1999	
Gênero	Comédia dramática	
Duração	129 minutos	

O filme “Simples como Amar”

O filme “Simples como Amar” é uma comédia dramática estadunidense, de 1999, dirigida Gary Marshall, (título original “The Other Sister”) e narra a história de

uma família constituída por um casal que tem três filhas, sendo que uma das filhas apresenta deficiência intelectual. A partir disso, discutiremos algumas das cenas com os alunos participantes deficientes intelectuais.

5.2 Diálogos no grupo: filme *Simples como Amar*

Após a exibição do filme, realizamos o grupo. Começamos a discutir sobre o filme e os alunos começaram a conversar sobre os que eles haviam visto e o que eles gostaram do filme.

Pesquisadora: Vocês gostaram do filme?

Grupo: sim

Pesquisadora: O que vocês gostaram do filme?

Gustavo: Eu gostei do filme porque os dois são atrapalhados.

Pesquisadora: Tem alguma coisa no filme que vocês perceberam que tem alguma coisa haver com vocês? Que tem algo semelhante?

Gisele Bündchen: A menina tem problema na cabeça?

(Risos do grupo).

Gisele Bündchen e Juliana Paes fazem gestos com a mão e sinalizam com a mão na cabeça. A personagem do filme tinha problema na cabeça.

Pesquisadora: Repete o que você disse para o grupo ouvir.

Gisele Bündchen: Envergonhada, não repete só ri.

Didi Mocó, o amigo que estava do lado fala, ela está dizendo que a menina tem parafuso solto na cabeça.

Gisele Bündchen: Não é isso não. Ah! Esquece vai.

Juliana Paes: pergunta: Que a menina tem problema na cabeça é isso que você quis dizer? Fala o que você falou sobre a cabeça da menina.

Gisele Bündchen: Esquece vai e não quis mais falar do assunto.

Em relação à deficiência intelectual, podemos observar no discurso dos alunos que eles identificaram que a personagem do filme Carla Tate era deficiente intelectual, porém muitas vezes eles não se percebem como deficientes intelectuais. De acordo com Naujorks e Possa (2015, p.26), “A forma como se veem e se narram depende das relações que estabelecem a partir dos discursos e representações que os constituem”.

Devido a isso podemos compreender que muitos deficientes intelectuais apresentam uma vida saudável, pois não são pessoas doentes e vivem uma rotina diária como qualquer outra pessoa. Para Naujorks e Possa (2015, p.26), “Aqueles que possuem alguma deficiência são considerados anormais pela cultura, mas nem sempre se veem como tal”.

Podemos observar por meio dos relatos acima que a aluna (Gisele Bündchen) gostaria de falar sobre o que viu e identificou que a personagem apresentava um comportamento diferente e gostaria de compreender aquilo que viu. De acordo com Silva (2007, p. 129), “O filme atrai, muitas vezes, não pelo que ele tem de ficção, mas pelo que ele tem de real, resgatando aspectos da nossa realidade”.

[...] os sujeitos com deficiência se sentem normais: cantam, choram, rezam, estudam, podem casar e ter filhos ou não, sofrem, riem, brincam e não se sentem inferiores por serem diferentes dos padrões de normalidade, embora muitas vezes os outros os vejam assim. (NAUJORKS E POSSA, 2015, p.26).

Atualmente na nossa cultura e sociedade ainda existem marcas de preconceito e discriminação em torno do deficiente intelectual, muitas vezes por falta de informações. Os deficientes também desejam e sentem a necessidade de vivenciar experiências como qualquer outra pessoa, como morar sozinho, constituir uma família, trabalhar, etc. De acordo com MEC/SEESP (1997, p.138), “Finalmente, pensar a pessoa com deficiência intelectual como adulta, implica em considerar que a sua maturidade não deixa de ocorrer como efeito natural e determinante da deficiência”. É a partir dessa ideia de igualdade de direitos nas relações que constitui o filme *Simples como Amar*, e mostra toda essa trajetória de lutas e conquistas.

5.3 Autonomia e Independência

Pesquisadora: Do que mais vocês gostaram do filme?

Juliana Paes: Gostei do filme. Gostei de quando eles se conheceram e ele levou ela para passear e ensinou ela a trabalhar.



Fotograma 01: - Cena do filme *Simples como amar*: Imagens que representa a vida social dos personagens deficientes intelectuais chamados Carla e Danny, sendo que começaram a desempenhar atividades de lazer e da vida prática sem a ajuda dos pais.

Aos poucos Danny compartilha com Carla experiências de sua vida, como morar sozinho em seu próprio apartamento, trabalhar, ir à escola de ônibus, bicicleta, participar de grupos culturais, como a orquestra sinfônica, frequentar restaurantes e lanchonetes, participar dos eventos sociais e das festas comemorativas da escola, enfim organizar uma rotina diária com afazeres e atividades como qualquer outro indivíduo. E Danny sempre questiona Carla sobre sua dependência para com a família. Assim, Carla começa a refletir e a planejar sua própria rotina, pedindo aos pais para morar sozinha em um apartamento. Elizabeth é contra a sua decisão, Radley e as irmãs de Carla a apoiam e ela consegue começar uma nova vida.

Em relação ao grupo dos alunos participantes, essas foram as falas dos alunos da APAE, durante a discussão sobre autonomia e independência.

Pesquisadora: E vocês passeiam também? Saem de casa?

Cinderela: Eu vou para o shopping e na pracinha.

Gisele Bündchen: Eu vou para o shopping. Eu ando tudo para quanto é lado.

Gustavo: Eu vou para a gandaia.

Guerreiro: Fico na rua até meia noite.

Pesquisadora: E quando vocês saem, vão sozinhos ou com alguém?

Grupo: a maioria respondeu que saem sozinhos e poucos responderam que saem com a mãe.

Pesquisadora: E o que mais vocês aprenderam com o filme?

Didi Mocó: A se virar sozinho e ter autonomia.

Pesquisadora: Todo mundo sabe o que é ter autonomia?

Guerreiro: Eu não sei.

Juliana Paes: É se virar sozinho?

Didi Mocó: É você decidir o que você vai fazer. Como eu vou na escola, que roupa eu vou na escola, qual o sapato que eu vou colocar, com quem eu vou passear, pra quem eu vou ligar, fazer compra também, sair sozinho e a decidir as coisas sozinho.

Pesquisadora: Por que é importante ter autonomia?

Didi Mocó: Para quando não tiver a mãe e o pai, saber fazer sozinho.

Pesquisadora: E aqui, todo mundo sabe fazer as coisas sozinho?

Gustavo: Eu sei fazer café.

Didi Mocó: Eu gosto muito de lavar a louça.

Guerreiro: Eu não faço nada e eu não gosto de lavar a louça.

Cinderela: Eu faço tudo sozinha. As minhas roupas sou eu que lavo. Sei fazer arroz, ajudo a minha mãe, arrumo a casa e a minha cama. Graças à Deus eu me viro sozinha.

Capitão Gancho: É tem que saber fazer as coisas sozinho e seu um dia os pais morrem, quem é que vai fazer?

Pesquisadora: No filme mostra eles andando sozinho, pegando o ônibus e vocês conseguem?

Jadson: Sim. Eu vou à estação e pego o ônibus e vou embora sozinho para casa.

Cinderela: Eu pego o ônibus e vou ao Lago Azul e no Shopping.

Juliana Paes: Eu também pego o ônibus sozinho.

Podemos observar nas falas do grupo, que alguns alunos apresentam certa independência para realizar tarefas sem ajuda ou a companhia de outra pessoa. Sendo importante compreendermos que muitos jovens com deficiência intelectual conseguem desempenhar uma rotina diária sozinho e executar várias tarefas. Segundo o MEC/SEESP (1997, p.138), “O grau em que serão vivenciados os valores e a autonomia

dependerá da eficiência das oportunidades familiares, educacionais e sociais”. Por isso ser for treinada e apresentada as funções da rotina diária, maiores serão as chances e as oportunidades dos deficientes intelectuais realizá-las sozinho.

5.4 A sexualidade entre os deficientes Intelectuais

Em relação ao grupo, essas foram as falas dos alunos da APAE, durante a discussão sobre sexualidade.

Pesquisadora: Sobre o que mais fala o filme?

Didi Mocó: Tem cena de sexo. Fala sobre sexo também.

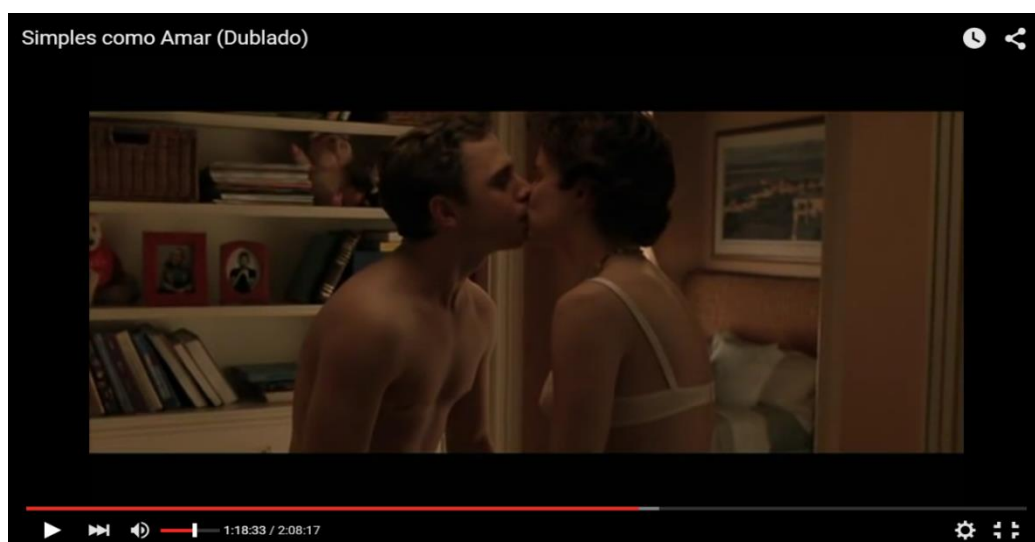
Guerreiro: Eu não sei o que é?

Gustavo: Sexo? Sexo é quando usa.... Como é que chama....É a camisinha.

Jadson: É tem que usar sempre.

Didi Mocó: Tem que usar camisinha para não pegar barriga.

Didi Mocó: O sexo é gostoso, mas tem que ser com preservativo para não engravidar.



Fotograma 02: Cena do filme *Simples como amar*: Carla e Danny começam a namorar.

Danny leva Carla a lugares que nunca havia frequentado, como o baile da escola, a apresentação da orquestra, restaurantes e lanchonetes. E a partir dessas vivências Carla e Danny começam a compartilhar juntos algumas situações do dia a dia e a intensificar uma relação amorosa. Nesse momento o filme mostra cenas do casal, discutindo e

pesquisando sobre as questões relacionadas à educação sexual, como prevenção e constituição familiar. As cenas exibem os dois refletindo sobre sexualidade e a decisão de iniciarem a vida sexual.

O tema da sexualidade na vida dos deficientes intelectuais ainda gera polêmica e controvérsias aos familiares, pois engloba desde a proteção da família para casos de abuso ou a falta de informação dos familiares que acreditam que eles não possuem desejo sexual e não compreendem esse desejo. Para Albuquerque (2011, p.110), “A sexualidade refere-se a um conjunto de comportamentos complexos que envolvem a busca da satisfação pessoal, indo além dos aspectos biológicos e genitais, importante inclusive na construção da identidade”.

A sexualidade está presente na vida de todas as pessoas e muitas vezes são confundidos com alguns conceitos como, o ato sexual, reprodução e relação amorosa, por isso alguns pais de deficientes intelectuais acredita que o filho não possua uma sexualidade, uma busca por prazer e desejos. Como explica Maia (2006, p.39), “A expressão sexual dos adolescentes com deficiência, em geral, é desconsiderada pelos pais e professores, pois estes duvidam de suas capacidades de reprodução e negam a eles sua sexualidade”.

Devido a isso, a temática da sexualidade muitas vezes não é discutida pelos pais e os familiares dos deficientes intelectuais como também não é realizada orientações no contexto da educação sexual nas escolas. Sendo que os deficientes intelectuais passam por transformações no seu corpo e psíquicas no decorrer da sua vida sem receber informações sobre o que estão vivendo. Para Maia (2006), toda criança deve ser orientada para que quando chegue ao período adolescente, já tenha informações sobre seu corpo e as mudanças que nele ocorrerão.

os adolescentes com deficiência mental assistem no cotidiano a situações que apresentam a manifestação da sexualidade de forma explícita, propiciando a sua identificação com os adolescentes sem deficiência. Suas expectativas recebem influência destas experiências, só que a oportunidade de desempenhá-la não é considerada pela sociedade, pois muitos pais têm a preocupação de que seus filhos não sejam capazes de controlar seu comportamento, e que então possam ser explorados sexualmente. (BASTOS E DESLANDES, 2005, p.394-395).

Desse modo, é importante que os pais dos deficientes intelectuais reflitam que seus filhos também possuem sexualidade e que negá-la talvez não seja a melhor opção,

pois os adolescentes com ou sem deficiência na vida adulta estabelecem interações e relações com outras pessoas e isso faz parte da maturação humana. Como aponta Albuquerque (2011), “Na tentativa de “proteger” os filhos dos “perigos do mundo”, muitos pais os escondem em casa e impedem qualquer troca social que eles venham a realizar com a sociedade em geral”.

se pensarmos na sexualidade ampla, é preciso considerar que as relações de amizade e os laços afetivos e familiares, além das relações sexuais, podem também representar uma dimensão importante nos relacionamentos entre deficientes e não deficientes [...]. Dizendo de outro modo, as questões afetivas, sejam aquelas oriundas de parceiros amorosos, familiares e ou amigos, são importantes para ajudar a pessoa com deficiência a perceber-se uma pessoa desejável, querida, agradável que se reconhece como deficiente, mas nem por isso deixa de amar e desejar estabelecer relacionamentos afetivos gratificantes (MAIA, 2010, p.4).

Devido a isso, a sexualidade deve ser considerada como uma questão a ser problematizada entre os familiares dos deficientes intelectuais e no contexto da escola.

Alguns dos alunos do grupo conseguiram se expressar e falar sobre sexo e podemos observar nessas falas que eles mencionam o uso da camisinha e a relação sexual como algo prazeroso. Talvez esse relato possa ser de um discurso reproduzido por outra pessoa que realizou orientações, porém podemos notar que o sexo não é algo desconhecido para eles. Por isso é importante o deficiente intelectual ter acesso às informações relativas à educação sexual para esclarecer suas dúvidas e se prevenir de situações indesejadas, pois muitos pais temem que aconteçam, abusos, violência sexual ou gravidez.

Percebe-se então, que a sexualidade humana é constituída na vida de todas as pessoas, inclusive nos deficientes intelectuais.

parece claro, então, que toda pessoa é inerentemente sexuada, expressa sua sexualidade de forma difusa e ampla e, em geral, anseia pelo estabelecimento de uma relação amorosa. A maioria das pessoas, deficientes ou não, em especial na adolescência, irá desenvolver um interesse por relacionamentos sexuais – afetivos (MAIA, 2006, p.39).

Desta forma, alguns deficientes intelectuais na vida adulta anseiam compartilhar a vida ao lado de outra pessoa e estabelecer uma relação afetiva.

5.5 O casamento entre os deficientes intelectuais

Em relação ao grupo, essas foram as falas dos alunos da APAE, durante a discussão sobre o filme.

Pesquisadora: Sobre o que mais fala o filme?

Grupo: Sobre sentimento.

Gisele Bündchen: O que é isso?

Pesquisadora: Alguém pode dar um exemplo do que é sentimento?

Gustavo: Sobre o que é sentimento?

Jadson: É apaixonado.

Gustavo: Calma. Deixa eu falar. Sentimento é amor e paz.

Jadson: É amor e vida.

Pesquisadora: Durante o filme, acontece o casamento. Alguém daqui namora ou pensa em se casar?

Gustavo: Eu sou solteiro. Eu sou encalhado.

Grupo: Risos.

Capitão Gancho: Aqui não pode.

Pesquisadora: E fora da escola?

Juliana Paes: Aí pode.

Cinderela: Aqui na escola somos todos amigos, mas fora da escola...

Gustavo: Eu já namorei aqui na escola.

Didi Mocó: Acho que namoro é só fora da escola.

Pesquisadora: Quem daqui já namorou?

A maioria do grupo levantou a mão.

Pesquisadora: E morar sozinho, alguém aqui tem vontade?

Raje: Eu já morei sozinho.

Pesquisadora: Já como foi?

Raje: É bom e ruim. Você pode dormir na hora que quer, fazer o que quer, mais o ruim é a saudades dos pais. Da comida da mãe agente sente falta.

Gustavo: Eu tenho vontade de morar sozinho, mas só se eu tiver um acompanhante. Porque tem que aprender a fazer a comida, lavar a roupa.

Guerreiro: Eu também queria morar sozinho e ter as minhas coisas.

Cinderela: Eu já fui amigada, mas não deu certo, fui chifrada.

Gisele Bündchen: Eu também morei com um moço, mas ele me trocou por outra.

Didi Mocó: Eu acho que isso acontece porque a mulher manda muito no homem.

Gustavo: Eu acho que se eu arrumar uma menina ela não vai mais deixar eu sair sozinho com os meus amigos.

Pesquisadora: No filme fala sobre casamento e de ter uma família. Alguém aqui pensa em ter filhos?

Gustavo: Eu queria ter dois filhos. Um homem e uma mulher. E eu queria cuidar deles, dar banho e trocar a fralda.

Juliana Paes: Eu não quero casar e nem ter filho.

Pesquisadora: Por que?

Gustavo: Sabe porque? Porque não pode deixar a mulher sofrer.

Didi Mocó: Eu quero casar mais a minha namorada tá me enrolando. Minha mãe falou se eu casar nós vamos ter que morar sozinhos e não junto com ela.

Pesquisadora: E você acha que consegue morar sozinho com ela?

Didi Mocó: Sim porque eu me dou bem com ela e ela se dá bem comigo.



Fotograma 03: Cena do filme *Simples como amar*: Carla discute com a mãe a importância e o desejo do casamento na sua vida.

Essa cena do filme retrata uma discussão que Carla teve com a mãe para tentar convencê-la sobre sua decisão de casar. A partir dessa cena, podemos refletir sobre os impasses e as dificuldades que os pais enfrentam quando se trata em discutir a

sexualidade do filho deficiente intelectual e consentir com os seus desejos e decisões sobre a relação amorosa.

aquele que foge aos padrões de normalidade e, mais ainda, aos padrões de “perfeição”, são atribuídos tabus, mitos, crenças e concepções relacionadas à proibição do prazer no ato sexual e à procriação, esquecendo-se da capacidade de amar e ser amado, esquecendo-se do desejo erótico, atributos inerentes ao ser humano e preservados sob quaisquer condições de limitação (MAIA, 2006, p.33).

Desse modo, podemos compreender que na vida adulta o deficiente intelectual pode apresentar desejos e planos em relação à união com outra pessoa e pode expressar vontade de casar e ter filhos. Mas perante a lei quais são os direitos dos deficientes intelectuais em relação ao matrimônio?

Recentemente foi aprovada a Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146, de 6 de julho de 2015 que contribui para a proteção dos direitos aos deficientes intelectuais.

“Art.1550 - § 2º A pessoa com deficiência mental ou intelectual em idade núbia poderá contrair matrimônio, expressando sua vontade diretamente ou por meio de seu responsável ou cuidador”.

“Art.1.518 – Até a celebração do casamento podem os pais ou tutores revogar a autorização” (BRASIL, 2015, p.78).

A união estável entre os deficientes intelectuais é um tema polêmico e de difícil aceitação entre os familiares, porém existem casos de deficientes intelectuais que convivem juntos com a autorização e o apoio da família. Na discussão com o grupo, duas alunas relataram experiências conjugais por um determinado período de suas vidas e que foram consentidas pelos familiares.

Desta forma, no filme é discutida a união entre dois deficientes intelectuais e a independência de ambos para realizarem seus sonhos e objetivos. Por isso a sexualidade é uma etapa do desenvolvimento do ser humano que também perpassa por representações de maturação e pertencimento da personalidade e crescimento do indivíduo.

como se depreende, as pessoas com deficiência mental não são respeitadas nos seus direitos fundamentais, encontrando-se aí, os direitos sexuais. A adolescência é uma época privilegiada para se iniciar o movimento de garantia desses direitos. Nesta etapa do desenvolvimento é importante a inserção em atividades que promovam maiores habilidades e competências, que resultarão na formação de indivíduos mais autônomos, com maior responsabilidade e possibilidades de escolhas, contribuindo para que o exercício da sexualidade se dê de forma mais satisfatória e protegida (BASTOS E DESLANDES, 2005, p.393 -394).

O casamento de Carla e Dany é aprovado pelo pai e as irmãs e eles conseguem realizar o sonho de viver uma vida normal como qualquer outra pessoa. Superando os desafios para viver com independência e autonomia.

Por meio do filme *Simples como amar*, discutimos algumas situações comuns do dia a dia, na vida de dois jovens deficientes intelectuais. Desta forma, os assuntos que envolvem deficientes intelectuais, passa pela discussão sobre o que pode ou não pode fazer um deficiente, pois entendemos que existem leis e direitos constitucionais desde a educação, trabalho, saúde entre outros. E essa dependência muitas vezes não está relacionada com a deficiência e sim por outros fatores como a falta de informações, escolas especiais que não promovem práticas de ensino inclusivas, preconceitos dos familiares e da sociedade que consideram o deficiente intelectual como um doente ou como incapaz de realizar atividades da vida diária.

5.6 Nos bastidores da sessão de Cinema: filme *Simples como Amar*

Durante a exibição do filme, acompanhei o grupo e observei as interações que os alunos tiveram com algumas cenas. Em cada encontro realizei alguns registros no diário de campo e consegui anotar algumas informações desde aos comportamentos emitidos de alguns alunos durante as cenas, como alguns comentários em voz alta sobre o filme ou perguntas que realizaram sobre o filme. Desta forma descreverei alguns desses registros e dessas observações.



Fotograma 01: Cena do filme *Simples como amar*: Elizabeth e Carla vão juntas em um evento social, onde haviam animais e Carla começa a interagir e a conversar com os cachorros.

Comportamentos observados: A maioria do grupo ri muito, quando Carla começa a imitar o cachorro e deixa todos escaparem.

Grupo: Nossa, ela deixou eles saírem e agora?



Fotograma 02: Cena do filme *Simples como amar*: A amiga de Carla se insinua para o professor.

Essa cena passa na escola, durante a aula o professor conversa com Carla e a outra amiga de Carla, a respeito da aula e pergunta se elas estão gostando da disciplina. Nesse momento a amiga de Carla ao se reportar para o professor se insinua mostrando a barriga para ele.

Comportamentos observados: Um dos alunos participante do grupo coloca as duas mãos no rosto e tampa para não ver a cena.

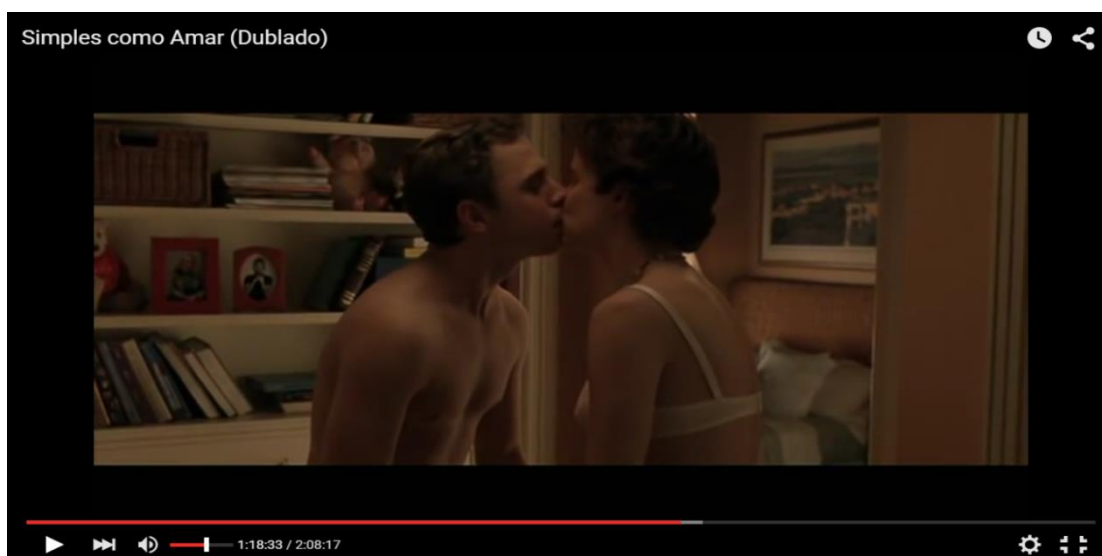


Fotograma 03: Cena do filme *Simples como amar*: Elizabeth e Carla conversam sobre sexo.

A mãe orienta a filha sobre os cuidados de ficar sozinha com um rapaz.

Comportamentos observados: Alguns começam a rir e a olhar uns para os outros.

Outros cochicham com o amigo sentado ao lado.



Fotograma 04: Cena de sexo: Nessa cena aparece Danny e Carla se beijando e falando sobre sexo.

Comportamentos e falas observadas: A maioria do grupo se agitou, fizeram vários comentários entre eles, um dos alunos olha para traz e fala para o amigo: Olha e mostra o braço: Eu fiquei todo arrepiado.

Uma das alunas olhou para mim e perguntou: Não tem como correr para frente essa cena, porque essa cena eu não posso ver.

Outro aluno encobre o rosto com as mãos e fala: Essa parte não pode. Essa parte não pode ver.

Outro aluno aponta com a mão para a cena e fala para o amigo: Sou eu e a minha namorada.

Outros ficam com olhares atentos a cena e alguns cochicham entre em si sobre o que estão vendo.

E para finalizar: Essa cena acaba com os dois, Carla e Danny entrando no quarto e a música alta de fundo. Então uns dos alunos fala: Pô cadê o resto? Eu quero ver o que aconteceu depois.

6. PESQUISA DE CAMPO: FILME DE PORTA EM PORTA



Imagem 02 - Desenho realizado pela aluna participante do grupo. A aluna apresenta baixa visão e deficiência visual grave, porém consegue desenhar o grupo com riquezas de detalhes, as pessoas e a sala de aula, onde foi realizado o segundo encontro.

O segundo encontro aconteceu no dia 29 de outubro de 2015, no período da manhã e estiveram presentes 14 alunos. Esperamos a chegada de todos os alunos participantes do grupo e a pesquisadora iniciou o encontro falando o título do filme. O segundo filme De porta em porta tem como o objetivo na dissertação, dialogar com os alunos sobre o tema de trabalho, autonomia e independência.

Segue abaixo a ficha técnica do filme De porta em porta, que contém as informações do filme.

Quadro 2- Ficha técnica filme *De porta em porta*

Título	De porta em porta	
Titulo original	Door to door	
Direção	Steven Schachter	
País	Estados Unidos	
Ano	2002	
Gênero	Drama	
Duração	91 minutos	

O filme “De porta em porta”.

O filme “De porta em porta” tem a classificação de gênero drama e é uma produção estadunidense, dirigido por Steven Schachter, de 2002, baseado em uma história de fatos reais e retrata a vida do personagem Bill Porter vendedor de porta em porta que apresenta paralisia cerebral.

De acordo com Madeira e Carvalho (2009), o conceito de paralisia cerebral foi utilizado até 1959 e denominava a ausência das atividades físicas e mentais, e após um simpósio na área da saúde em Oxford (1959), ocorreu uma alteração na nomenclatura, para encefalopatia crônica não progressiva, por compreender que apesar da lesão cerebral afetar as áreas motoras e em alguns casos intelectuais, o indivíduo pode apresentar um desenvolvimento saudável, porque não é uma doença, mas a partir do momento que houve essa lesão cerebral, é algo irreversível. Por isso na atualidade o termo mais adequado para paralisia cerebral é encefalopatia crônica não progressiva, segundo a OMS (1999), significa um grupo heterogêneo de transtornos motores não progressivos causados por lesões cerebrais crônicas, que se originam no período pré-natal, no perinatal ou nos primeiros cinco anos de vida. Mas na literatura atual ainda encontramos o termo paralisia cerebral (PC).

é uma desordem do movimento, tônus e postura. Não é de caráter progressivo, mas alterações físicas e psicológicas podem ser observadas durante todo o seu curso. O quadro clínico pode incluir também outras manifestações como; deficiência mental: ocorre de 30% a 70% dos pacientes Além disso, o paciente pode apresentar distúrbios cognitivos, sensitivos, visuais e auditivos (ROCHA, AFONSO, MORAIS, 2008, p.293).

Devido a isso, a encefalopatia pode acometer tanto as funções motoras ou as funções intelectuais e cada indivíduo pode apresentar comprometimentos leves ou graves dependendo de cada caso.

Desse modo, a história do filme discute a superação de Bill Porter para realizar seus objetivos e de conseguir trabalhar com autonomia e independência.

A partir disso, discutiremos algumas das cenas com os deficientes intelectuais no grupo na perspectiva da relação do trabalho e autonomia na vida do deficiente intelectual.

6.1 Deficiente intelectual e o mercado de trabalho

Segue as falas dos alunos do grupo a partir do filme De porta em porta.

Pesquisadora: Vocês gostaram do filme?

Grupo: Sim

Pesquisadora: Porque o filme chama de porta em porta?

Gisele Bündchen: Porque ele bate na porta.

Grupo: Risos

Gustavo: Porque ele tá vendendo produto de limpeza na casa das pessoas.

Juliana Paes: Porque ele é um vendedor.



Fotograma 01: Cena do filme *De porta em porta*: Bill Porter no seu primeiro dia de trabalho como vendedor oferecendo os produtos de limpeza de porta em porta na casa das pessoas.

Podemos observar que os alunos compreendem as cenas exibidas durante o filme, sendo que narra a vida de Bill Porter como vendedor de produtos de limpeza de porta em porta.

Continuação dos diálogos no grupo a partir do filme De porta em porta

Pesquisadora: Ah, então o filme chama de porta em porta porque mostra a história do personagem chamado Bill Porter que trabalha como vendedor de porta em porta na casa

das pessoas. Ele oferece esses produtos de limpeza para as pessoas na casa delas e vai de porta em porta tentar vender esses produtos. É isso?

Grupo: Sim

Pesquisadora: E sobre o que fala o filme?

Jadson: Sobre ajudar as pessoas.

Grupo: risos.

Pesquisadora: É sobre ajudar as pessoas que fala o filme?

Gustavo: Não é isso. Sabe do que o filme fala?

Pesquisadora: Sobre o que?

Gustavo: fala do homem que sai de casa pra vender os produtos para ganhar dinheiro.

Pesquisadora: Então ele está trabalhando não é?

Grupo: Sim

Pesquisadora: Quem daqui do grupo já trabalhou e quer contar um pouquinho sobre essa experiência?

Gustavo: Eu já trabalhei no mercado.

Branca de Neve: Eu trabalhei em uma empresa.

Pesquisadora: E o que você fazia lá?

Branca de Neve: Eu trabalhava dentro de uma casinha.

Juliana Paes: Em uma sala não é?

Branca de Neve: Risos, isso eu tralhava dentro de uma sala e eu secava as tampinhas e as pecinhas do fogão, só isso.

Pesquisadora: E como era trabalhar lá?

Branca de Neve: Era gostoso, eu gostava de lá.

Pesquisadora: E porque você saiu da empresa? Porque você parou de trabalhar?

Branca de Neve: Porque o chefe falou que eu tinha que secar as pecinhas mais rápido e eu não conseguia ir mais rápido.

Pesquisadora: Pessoal trabalhar é bom?

Grupo: Sim.

Pesquisadora: Porque nós temos que trabalhar?

Jadson: Pra ajudar a mãe e o pai.

Gustavo: Eu já trabalhei em dois lugares. Eu trabalhei no mercado, lá eu era faxineiro e entregador de compra. E trabalhei também perto de casa na entrega.

Capitão Gancho: de leite?

Gustavo: Não no depósito. Eu trabalhei de entregar areia.

Pesquisadora: E porque você parou?

Gustavo: Eu ganhava pouco 25 conto.

Pesquisadora: Mas era bom trabalhar?

Gustavo: É bom porque eu ajudava a minha mãe e dava a cesta básica para minha mãe.

Podemos observar os relatos dos alunos no grupo e compreender a relevância dessas experiências em suas vidas. Alguns deficientes intelectuais lutam para serem inseridos no mercado de trabalho e enfrentam algumas dificuldades para conseguir trabalhar como, a contrariedade dos pais e familiares que não autorizam o filho a trabalhar devido aos benefícios⁶ do governo que viabiliza a renda mensal de um salário mínimo, algumas empresas exigem a escolarização mínima e outras fornecem preferências as pessoas com deficiências físicas e não intelectuais. Outra dificuldade encontrada, muitas vezes as empresas contratantes não estão preparadas para receber os deficientes intelectuais em meio as suas peculiaridades e acabam exigindo a mesma rapidez e produção dos demais funcionários.

Os deficientes intelectuais são aptos para trabalhar em funções manuais e operacionais desde que sejam treinados para isso, porém irão desempenhar suas atividades em ritmos diferentes dos demais.

o mercado de trabalho é o sonho de muitas pessoas com deficiência mental e de suas famílias. Seu acesso, entretanto, é dificultado por diversas razões: o índice geral de desemprego na população, os sentimentos de superproteção de algumas famílias, a concepção de incompetência generalizada com relação à deficiência mental, o preconceito e a discriminação social, as limitações cognitivas e adaptativas da pessoa com deficiência, a falta de oportunidades de capacitação e qualificação profissional para os portadores de deficiência, a exigência de diplomação para cursar os programas de profissionalizantes (BRASIL, 1997, p.139).

Qual é a importância do deficiente intelectual trabalhar? Segundo (Silva, 2007, p.72), “através do trabalho, a pessoa com deficiência pode tornar-se cidadão com direitos e deveres e obter o reconhecimento social através de sua capacidade de produzir, tornando-se digno do olhar do outro [...]”.

⁶ Segundo a Lei Federal nº 8.742 de 07 de dezembro de 1993, estabelece o Benefício de Prestação Continuada (BPC – LOAS) – é um benefício assistencial e a pessoa com deficiência tem o direito de receber um salário mínimo mensal.

O trabalho pode contribuir na vida das pessoas desde a socialização, aprendizagem e significação da realização pessoal. Para Dejours em relação ao conceito de trabalho

as controvérsias entre as disciplinas - sociologia, economia, ergonomia, psicologia, engenharia - circunscrevem-se a concepções muito diferentes a respeito do trabalho. Para alguns, trata-se antes de tudo de uma relação social (do tipo: relação salarial); para outros, trata-se, sobretudo, do emprego; e para outros ainda, trata-se de uma atividade de produção social, etc (DEJOURS, 2004, p.28).

Como podemos observar existem várias concepções sobre o conceito de trabalho, podendo ser identificado como uma relação salarial ou uma relação social. Segundo Dejours (2004, p.29), “o trabalho é aquilo que implica, do ponto de vista humano, o fato de trabalhar: gestos, *saber-fazer*, um engajamento do corpo, a mobilização da inteligência, a capacidade de refletir, de interpretar e de reagir às situações; é o poder de sentir, de pensar e de inventar, etc”.

o trabalho não é apenas uma atividade; ele é, também, uma forma de relação social, o que significa que ele se desdobra em um mundo humano caracterizado por relações de desigualdade, de poder e de dominação. Trabalhar é engajar sua subjetividade num mundo hierarquizado, ordenado e coercitivo, perpassado pela luta para a dominação. Assim o real do trabalho não é somente o real da tarefa, isto é, aquilo que, pela experiência do corpo a corpo com a matéria e com os objetos técnicos, se dá a conhecer ao sujeito pela sua resistência a ser dominado. Trabalhar é, também, fazer a experiência da resistência do mundo social; e, mais precisamente, das relações sociais, no que se refere ao desenvolvimento da inteligência e da subjetividade. O real do trabalho, não é somente o real do mundo objetivo; ele é, também, o real do mundo social (DEJOURS, 2004, p.30).

Desse modo, o trabalho contribui para o homem desenvolver experiência e se integrar na sociedade, a partir de uma função que corresponde uma utilidade no seu meio.

este talvez seja o ponto principal, o resgate do papel do trabalho: seu potencial de elemento significativo, seja na auto realização, seja na configuração da auto estima, seja na independência econômica, na autonomia, no prazer presente no processo e no produto, na sensação de aceitação e “pertencimento” (AMARAL, 1994, p.131-132).

O jovem deficiente intelectual também deseja constituir uma vida integrada na sociedade e exercer funções, e em geral as outras pessoas em seu meio também desempenham, como os familiares, os vizinhos e os colegas. E o trabalho faz parte disso, das nossas relações sociais, de autonomia e independência.

desenvolver trabalho é uma das características do homem, pois isto tem sido uma das condições de sua subsistência na terra, isto é, foi obrigado a trabalhar para tornar o mundo possível à sua vida. Assim, tem atuado sobre a natureza, modificando-a e ao empregar a força a seus braços, pernas, músculos a atividade de pensar em busca dessas modificações, projetando-as no pensamento, antes de atuar sobre as coisas, vai transformando o mundo e a si próprio (JANUZZI, 1992, p.53).

A partir disso, iremos discutir as possibilidades de inserção dos deficientes intelectuais no mercado de trabalho por meio dos seus direitos previstos na constituição.

6.2 As leis trabalhistas para o deficiente intelectual

No Brasil existem leis trabalhistas que protegem os direitos dos deficientes. Essas leis trabalhistas foram construídas de acordo com alguns movimentos, conferências e convenções de outros países. Podemos descrever algumas delas como, a Convenção Internacional de Genebra na Suíça realizada em junho de 1983, cujo conteúdo foi a relativa à Reabilitação profissional e empregos de Pessoas deficientes. Essa convenção foi promovida pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) e após essa convenção mais de 70 países validaram essa decisão de inserir leis que protejam os direitos das pessoas com deficiência no mercado de trabalho.

E a partir disso surgem leis brasileiras que contribuem para a inserção do deficiente no mercado de trabalho. A Lei nº 8.213 de 24 de julho de 1991, visa benefícios da Previdência Social e também a obrigatoriedade da contratação de funcionários reabilitados ou pessoas com deficiência para as empresas com quadro de funcionários acima de cem pessoas. Essa lei de cotas para deficientes estipula a contratação de 2% a 5% de pessoas com deficiência.

art. 93 - a empresa com 100 ou mais funcionários está obrigada a preencher de dois a cinco por cento dos seus cargos com beneficiários reabilitados, ou pessoas portadoras de deficiência, na seguinte proporção: até 200 funcionários (2%), de 201 a 500 funcionários (3%), de 501 a 1000 funcionários (4%), de 1001 em diante funcionários (5%). (BRASIL, 1991, p.1).

Com a lei de cotas muitos deficientes foram inseridos no mercado de trabalho, porém muitos ainda não conseguiram ocupar uma vaga de trabalho. Devido a isso é importante conhecermos a quantidade de pessoas deficientes no Brasil para compreendermos a quantidade de pessoas que estão sendo afetadas. Segundo o CENSO de 2010, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). No Brasil, foram identificados 2.844.936 casos de deficiência intelectual, sendo 1.545.462 homens e 1.299.474 mulheres.

considerando a população residente no país, 23,9% possuíam pelo menos uma das deficiências investigadas: visual, auditiva, motora e mental ou intelectual. A prevalência da deficiência variou de acordo com a natureza delas. A deficiência visual apresentou a maior ocorrência, afetando 18,6% da população brasileira. Em segundo lugar está a deficiência motora, ocorrendo em 7% da população, seguida da deficiência auditiva, em 5,10% e da deficiência mental ou intelectual, em 1,40% (IBGE, 2010).

De acordo com o IBGE (2010), foram divulgados alguns dados referentes às porcentagens de ocupações dos deficientes no mercado de trabalho, sendo que o deficiente intelectual foi classificado como a deficiência com menor porcentagem de inserção no mercado de trabalho. Esses dados foram: 20,2 (%) homens, 14,2 (%) mulheres (deficientes intelectuais), 39,3 (%) homens, 25,2 (%) mulheres (deficiência motora), 60,6 (%) homens, 39,8 (%) mulheres (deficiência visual), 49,9 (%) homens, 28,3 (%) mulheres (deficiência auditiva). Segundo o IBGE (2010), “A deficiência mental ou intelectual exerceu maior impacto negativo no nível de ocupação, tanto para os homens como para as mulheres. A população feminina apresentou menores níveis de ocupação em todos os tipos de deficiência investigados”.

Devido a essas informações podemos compreender as dificuldades dos deficientes para ocupar uma vaga de trabalho.

além de parcial, a inclusão assegurada pela lei é excludente como não há exigências quanto ao tipo de deficiência para fins de observância da cota empregatícia, as empresas, regra geral, selecionam, dentre os portadores de deficiência, aqueles que lhes são mais convenientes. A seletividade incrustada nas contratações realizadas tende a discriminar as pessoas com deficiências mais graves, como os cegos, os surdos, os doentes mentais e os cadeirantes (RIBEIRO, CARNEIRO, 2009, p.562).

A maioria das contratações de deficientes intelectuais é por meio da fiscalização do Ministério do trabalho sobre a lei de cotas como explica (Ribeiro e Carneiro, 2009, p.555), “sem mecanismos de indução, como a lei de cotas, dificilmente as pessoas com deficiência terão acesso ao emprego formal”.

Por causa dessas leis trabalhistas que protegem os deficientes intelectuais, alguns deles conseguem a contratação, porém além das leis trabalhistas que apoiam os deficientes existe também a educação profissional que buscam capacitar os deficientes no mercado de trabalho.

6.3 Educação Especial e educação profissional

Algumas escolas de educação especial colaboram com iniciativas de inserção dos deficientes no mercado de trabalho e encaminham os alunos para empresas interessadas na contratação de deficientes intelectuais.

a integração do indivíduo portador de deficiência mental, na sociedade, através do trabalho, demonstra uma preocupação com o cumprimento de um dos mais importantes objetivos da Educação Especial. Este objetivo representa, em sua realização, o coroamento de todo o trabalho realizado através de outros programas em estágios anteriores. Paralela e permanentemente preocupa-nos a questão relativa ao mercado de trabalho a questão relativa ao mercado de trabalho competitivo, que, na figura de seus empresários, mostra-se fechado e descrente da capacidade de trabalho do deficiente. De uma certa forma, embora esta atitude nos cause desagrado, não é difícil de entender. Ao deficiente sempre foi atribuída toda a sorte de não-saber e quando, finalmente, pode demonstrar sua capacidade na realização de algo, o crédito não lhe é dado (TOMASINI, 1995, p.127).

Dentro das escolas de educação especial podemos encontrar programas socioeducacionais que desenvolvem as oficinas pedagógicas e tem como objetivo promover oportunidades de formação para o trabalho para os alunos deficientes intelectuais. Em relação ao termo oficinas pedagógicas

ambiente destinado ao desenvolvimento das aptidões e habilidades de portadores de necessidades especiais, através de atividades laborativas orientadas por professores capacitados, onde estão disponíveis diferentes tipos de equipamentos e materiais para o ensino/aprendizagem, nas diversas áreas do desempenho profissional (BRASIL, 1994, p.21).

E existem também as oficinas protegidas terapêuticas que são atividades laborais promovidas para os deficientes intelectuais que apresentam limitações mais graves como deficiências múltiplas e que não serão inseridos para o mercado de trabalho.

a oficina protegida terapêutica destina-se a alunos que não têm condições de ser inseridos no mercado de trabalho em razão da gravidade de sua deficiência. O atendimento do aluno neste programa pode ser transitório e/ou permanente (BRASIL, 1999, p.247).

As oficinas protegidas desenvolvem treinos de habilidades para atividades da vida diária e atividades de vida prática que possibilitam a melhora na autonomia para desempenhar suas funções sem necessitar do auxílio de outra pessoa.

(...) a unidade que funciona em relação de dependência com entidade pública ou beneficente de assistência social, que tem por objetivo a integração por meio de atividades de adaptação e capacitação para o trabalho de adolescente ou adulto que devido ao seu grau de deficiência, transitória ou permanente, não possa desempenhar atividade laboral no mercado competitivo de trabalho ou em oficina protegida de produção. Dirigida a pessoas com deficiência mental com graves distúrbios de conduta e que não apresentam autonomia para realizar atividades de vida diária precisando de supervisão constante. Esses serviços incluem atividades educativas, reabilitadoras, terapia educacional e assistencial (BRASIL, 1999, p. 261).

Em relação as oficinas pedagógicas elas oportunizam um espaço de aprendizagem para esses alunos desenvolverem suas habilidades, porém existem algumas críticas em relação a esse programa de capacitação, pois muitos alunos permanecem nas escolas por anos e não são inseridos no mercado de trabalho. Segundo Miranda (2001, p.100), “No entanto, sabe-se que o portador de deficiência tem ficado à mercê da caridade ou tem exercido funções repetitivas em ambientes protegidos ou terapêuticos”.

anualmente, milhares de pessoas com deficiência deixam as escolas do País sem nenhuma expectativa de arrumar emprego. Algumas nem chegam a deixar as escolas, passando anos e anos como alunos, como se não houvesse finalização para as suas atividades escolares. Na prática, isso acontece muitas vezes, nas escolas públicas, particulares e filantrópicas. Eternos alunos... (MEC/SEESP, 1997, p.138-139).

Existem algumas problemáticas das oficinas de preparação para o trabalho nas instituições especializadas, na maioria das instituições as modalidades das oficinas estão desvinculadas com as necessidades do mercado de trabalho, não é adotado um referencial teórico de profissionalização, as atividades normalmente são artesanais, os treinos de habilidades específicas estão distantes da realidade do mercado de trabalho, os serviços profissionais são de caráter ocupacional, filantrópico e de caridade. Como aponta Anache (1994, p.123), “A deficiência faz emergir no outro diferentes atitudes, entre elas a compaixão, curiosidade, medo, superproteção, etc”.

Desse modo, poucos deficientes intelectuais ingressam no mercado de trabalho, pois não são planejadas ações para integração ao trabalho.

Entretanto, existem escolas das redes de educação profissional que realizam parcerias com escolas especiais e escolas públicas ou privadas para contribuir com programas de educação profissional e preparação para o trabalho. De acordo com a SEE/SP (2001, p.60), “A educação profissional é um direito do aluno com necessidades educativas especiais e visa à sua integração produtiva e cidadã na vida em sociedade”.

Diante desse direito existem os programas de capacitações que geralmente são promovidos pelas escolas de educação especial, mas muitas vezes operam como mecanismos de assistencialismo e acabam tornando os deficientes intelectuais alunos permanentes.

além disso, a grande maioria dos projetos que promovem a qualificação da pessoa portadora de deficiência não tem êxito por estar distanciada das necessidades do mercado de trabalho e/ou dos novos processos de transformação do sistema produtivo. Muitos ainda são denominados por um viés assistencialista, que busca “proteger” essas pessoas, em lugar de estimular sua autonomia e integração ao mercado de trabalho (MIRANDA, 2001, p.103).

Muitos alunos matriculados nos programas de capacitação de oficinas de trabalho poderiam desempenhar atividades remuneradas no mercado de trabalho, porém continuam dentro das escolas especiais, por diversos fatores como, a falta de incentivo dos familiares, falta de estimulação nas escolas e falta de orientações que os

profissionais das instituições especializadas não promovem para os alunos deficientes intelectuais sobre as potencialidades que cada aluno pode vir a desempenhar fora da escola.

sob a justificativa das necessidades especiais dos indivíduos, a Instituição, na pessoa de seus profissionais, os rotula, os marca, através das classificações, e os insere entre os muros institucionais. Nestes termos, as instituições destinadas ao atendimento de indivíduos portadores de deficiência mental cumpre dois papéis: integram e excluem, de maneira particular, essa população (TOMASINI, 1995, p.128).

Por isso, é importante refletir que os deficientes intelectuais necessitam do apoio da escola para serem desenvolvidas suas habilidades e para o preparo de inserção no mercado de trabalho, mas a escola deve ser algo transitório na vida do indivíduo e não permanente. Dentre essa discussão podemos destacar algumas explicações sobre a educação profissional para os deficientes previsto em lei.

art. 17. Em consonância com os princípios da educação inclusiva, as escolas das redes regulares de educação profissional, públicas e privadas, devem atender alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a promoção das condições de acessibilidade, a capacitação de recursos humanos, a flexibilização e adaptação do currículo e o encaminhamento para o trabalho, contando, para tal, com a colaboração do setor responsável pela educação especial do respectivo sistema de ensino.

§ 1 As escolas de educação profissional podem realizar parcerias com escolas especiais, públicas ou privadas, tanto para construir competências necessárias à inclusão de alunos em seus cursos quanto para prestar assistência técnica e convalidar cursos profissionalizantes realizados por essas escolas especiais.

§ 2 As escolas das redes de educação profissional podem avaliar e certificar competências laborais de pessoas com necessidades especiais não matriculadas em seus cursos, encaminhando-as, a partir desses procedimentos, para o mundo do trabalho (BRASIL, 2001, p.27).

Capacitar os deficientes intelectuais para o mercado de trabalho também é uma das metas da educação especial, esse é um direito e um dever também da escola realizar essa travessia na vida desses jovens.

muitos jovens com deficiência não-grave são capazes de obter essa qualificação em ofício simples. A gama de programas para obtê-la estende-se desde uma formação profissional regulada de grau médio até o que costuma denominar-se aprendizagem de tarefas (FIERRO, 2004, p.213-214).

Portanto devemos respeitar os deficientes intelectuais e compreender que eles podem apresentar algumas limitações, porém podem manifestar responsabilidades e adquirir um bom desempenho em suas atividades, sejam elas escolares ou no ambiente de trabalho, por isso iremos descrever essas possibilidades práticas de emprego por meio das falas dos participantes do grupo que relataram suas experiências a respeito do mercado de trabalho.

6.4 A importância do trabalho na vida do deficiente intelectual e a superação.



Fotograma 02: Cena do filme *De porta em porta*: Bill Porter ganha o prêmio da empresa em que trabalha como o melhor vendedor do ano.

Bill Porter foi considerado o melhor vendedor do ano, ele trabalhou por mais de 40 anos na mesma empresa como vendedor e caminhava mais de 16 quilômetros por dia para efetuar suas vendas de porta em porta, o que mostra que deficientes podem ser eficientes no trabalho que desenvolvem, sendo que Bill Porter conseguiu atingir um grau de autonomia que permitiu levar uma vida normal.

Podemos observar nas falas dos alunos do grupo a importância do trabalho na vida deles, quando mencionam que por meio do trabalho ajudavam a família financeiramente, compravam o que desejavam e tinham amizades, situações comuns a qualquer jovem e que muitas vezes para os deficientes intelectuais, é algo tão distante.

de um modo geral, todo jovem procura um emprego que lhe propicie dinheiro, amizade, auto-estima, desenvolvimento e estimulação. Para a pessoa com deficiência mental, essa oportunidade é similarmente importante, embora as suas perspectivas sejam mais reduzidas (MEC/SEESP, 2001, p.141).

O deficiente intelectual pode desempenhar atividades de autonomia e independência na sua rotina diária, por isso também pode desempenhar essas funções dentro trabalho, ou seja, seguir uma rotina de trabalho com eficiência e produtividade, pois são capazes de tomar decisões e cuidarem de si próprias.

acreditamos que a deficiência não impede a pessoa de trabalhar e na grande maioria isso representa o rompimento de mitos: mito social que vê o deficiente como alguém improdutivo, mito familiar que o vê como uma eterna criança, dependente de cuidados a vida inteira (LIMA, 2014, p.12).

Pesquisadora para o grupo: No filme mostra que o personagem tinha deficiência e que conseguia trabalhar. Mas que tem deficiência consegue trabalhar?

Gustavo: Consegue. Lógico que consegue.

Didi Mocó: Consegue sim.

Pesquisadora: E tem dificuldade ou não?

Juliana Paes: Tem.

Didi Mocó: Tem sim.

Gustavo: Consegue sim mas o problema é que tem que terminar o estudo dele.

Pesquisadora: Didi Mocó você quer falar da sua experiência de que você já trabalhou?

Didi Mocó: Eu trabalhei em uma escola particular. Lá eu lavava o banheiro e ajudava a cuidar das crianças.

Pesquisadora: Você gostava de trabalhar?

Didi Mocó: Sim. Eu gostava muito

Pesquisadora: O que é bom quando nós trabalhamos? Fala um pouco da sua experiência aqui, para quem nunca trabalhou.

Didi Mocó: É você se dedicar se esforçar no trabalho. É bom todo mundo trabalhar.

Pesquisadora: Você acha importante todo mundo trabalhar?

Didi Mocó: Sim eu acho. Eu acho que o trabalho é importante se eu pudesse voltar a trabalhar, seria muito bom e outra o trabalho faz bem para a cabeça.

Capitão Gancho: Eu acho que é bom trabalhar para comprar as coisas e ajudar os pais.

Gustavo: É bom trabalhar para não ficar vagabundeando aí pelas ruas e mexendo com drogas.

Didi Mocó: Mas quando eu trabalhava, eu não sabia valorizar o dinheiro. Naquela época eu tinha dificuldade para lidar com o dinheiro.

Pesquisadora: O que você fazia com o seu dinheiro?

Didi Mocó: Eu ia para o bingo.

Risos do grupo.

Capitão Gancho: O que você ganhava no bingo?

Didi Mocó: Dinheiro. Mais daí eu parei de ir, porque eu percebi que as pessoas eram viciadas mesmo. Eu via gente perder absurdos lá dentro, 100 reais, muitas coisas eu vi.

Pesquisadora para o grupo: Porque vocês acham que é importante trabalhar?

Jadson: Eu acho que é bom para não ficar fazendo coisas erradas na rua, roubando e matando. Trabalhar é o suor para ganhar o dinheiro. Sabe que horas eu saía de casa para trabalhar? Dez para sete da manhã, daí eu esperava os outros colegas chegar para abrir a loja e chegava em casa sete da noite e saía da loja as seis horas, porque eu tinha que esperar os outros bater o cartão.

Como podemos observar nas falas dos alunos do grupo, a maioria dos alunos falaram sobre as próprias experiências de trabalho e a importância do trabalho na vida de cada um. Segundo MEC/SEESP (2001, p. 141), “Não há dúvida de que o aspecto da transição à idade adulta seja o trabalho, para uma pessoa portadora ou não de deficiência”.

Gisele Bündchen: Eu quero falar. Eu queria trabalhar, mas eu não posso porque eu já recebo o benefício.

Pesquisadora: Didi Mocó atualmente você trabalha?

Didi Mocó: Sim eu trabalho na igreja, faço a dedicação de limpeza. Eu sou o primeiro a limpar tudo. Eu já cheguei e fui lavar os dois banheiros e o quintal de fora. E eu tenho dificuldades para lavar tudo porque o banheiro feminino é maior.

Gustavo: E o fedô?

Risos do grupo.

Didi Mocó: Não tem fedô lá não ôh! Ontem depois que eu cheguei da igreja eu até postei no facebook que eu ajudei a limpar tudo lá.

Pesquisadora: Mais alguém quer contar a experiência de trabalhar?

Guerreiro: Eu já trabalhei em quatro lugares. Eu trabalhei de pedreiro com o meu tio e trabalhei na horta, mas arranquei os pés de alfaces errado e o cara expulsou eu de lá.

Risos do grupo.

Guerreiro: Daí eu fui roçar também o mato e eu rocei dois pés de espiga de milho errado sem querer e o cara me expulsou também.

Risos do grupo.

Pesquisadora: Então você já trabalhou de pedreiro, na horta e de roçar os matos nos terrenos?

Guerreiro: Isso.

Pesquisadora: Então nós podemos ver que tem várias formas de trabalhar e de ganhar dinheiro.

A partir das falas do grupo, podemos observar os relatos de experiências dos alunos e refletir nas dificuldades encontradas para conseguir uma oportunidade de trabalho e permanecer nele. Como explica Anache (1994, p.125), “Gradativamente, o deficiente vai garimpendo oportunidades de trabalho”. Os deficientes intelectuais que desejam trabalhar enfrentam inúmeras dificuldades para constituir um emprego e sem dúvida os números de vagas oferecidas nas empresas são bem reduzidos, sendo que alguns deficientes intelectuais conseguem alguma ocupação de trabalho em empregos informais como, auxiliar de limpeza em residências, ajudante de pedreiro, jardinagem entre outros.

Em relação ao grupo, mais alunos relataram suas experiências de trabalho.

Pesquisadora: E tem mais alguém que gostaria de falar sobre trabalhar?

Raje: Eu já fui vendedor.

Pesquisadora: E como foi?

Raje: Já foi bom e já foi ruim.

Pesquisadora: Você já foi vendedor de porta em porta não foi? Igual do filme.

Gustavo: É mesmo, o pai dele vende cortina, toalha de banho.

Pesquisadora: E você gosta de trabalhar Raje?

Raje: Gosto de ter as coisas, gosto de ter o meu próprio dinheiro para comprar o que eu quero: tênis, boné, relógio, *ray ban* e ajudar a pagar as contas. Meu colega falou: para quê você trabalha? Você já tem o dinheiro do seu pai e da sua mãe. E isso tá errado eu também tenho que trabalhar e por isso eu ajudo a vender enxoval com o meu pai.

A partir desse relato, podemos refletir que o trabalho colabora para desempenhar uma função social e de significação na vida do sujeito. Ao exercer um trabalho, o indivíduo pode se ocupar com algo que julga importante e significar o seu valor nessa relação de trabalho e na interação com o outro.

6.5 A interação social e o trabalho



Fotograma 03: Cena do filme *De porta em porta*: Imagens que representa a interação e os vínculos sociais que Bill Porter estabelece por meio do seu trabalho.

O trabalho pode colaborar para o desenvolvimento da maturação dos deficientes intelectuais e desempenhar novos significados como qualidade de vida e integração social.

a inserção da pessoa com deficiência no mercado de trabalho se constitui num dos meios de viabilizar o processo de integração dessa minoria na sociedade. Através do trabalho podem demonstrar suas potencialidades, capacidades e competências, construir uma vida mais independente e autônoma, contribuir para seu sustento e ter maiores possibilidades de expandir suas perspectivas de vida, inclusive sob o aspecto dos relacionamentos sociais (MARTA, 2010, p. 90).

A partir do trabalho as pessoas estabelecem interações e vínculos sociais. E isso para o deficiente intelectual também é importante, ter a oportunidade de conhecer outras

peessoas, conversar, fazer amizades, passear e interagir com outras pessoas. Sendo que comumente os alunos que frequentam as escolas de educação especial apresentam um círculo de amizades apenas dentro da escola, muitas vezes os familiares não autorizam os deficientes intelectuais realizarem passeios sozinhos. E a relação social do deficiente encontra-se restrita da sua casa para escola e da escola para sua casa, poucos realizam passeios com os familiares em shoppings, restaurantes, supermercados, lojas ou viagens, por isso, o trabalho pode significar uma relação social importante na vida dos deficientes intelectuais.

Em relação ao grupo dos alunos participantes podemos observar nessas falas a relação do trabalho e os vínculos de amizades.

Pesquisadora: Mais alguém quer falar sobre sua experiência de trabalho?

Jadson: Eu quero. Eu trabalhei na sapataria. Eu levava as caixas de sapatos.

Pesquisadora: E como era lá?

Jadson: Era muito grande.

Pesquisadora: Ah, então você também já trabalhou de vendedor? Igual a história do filme?

Jadson: Isso. Vendia calçado e tudo o que me mandava eu fazer eu fazia. Daí eu saía para almoçar. O meu almoço era das 11:00 às 12:00 horas. Daí eu voltava a trabalhar. Eu obedecia a ordem da chefe. Tinha que obedecer às ordens dela, não podia conversar com ninguém, eu não saía para rua sem ordem dela eu seguia tudo direitinho.

Pesquisadora: Seguia as regras de funcionamento da sapataria?

Jadson: Isso. Guardava os tênis dentro das caixas, se pedia para comprar as coisas para as mulheres na rua eu também ia.

Pesquisadora: E como você se sentia trabalhando?

Jadson: Me sentia bem. Eu estava mais feliz trabalhando porque eu ajudava a pagar as coisas.

Pesquisadora: Porque você saiu do emprego?

Jadson: Porque eu tinha o benefício, então eu tive que sair.

Pesquisadora: Porque era importante você trabalhar?

Jadson: Lá dentro era bom porque no meu tempo livre eu conversava com os meus amigos lá dentro.

Pesquisadora: Você tinha muitas amizades?

Jadson: Nossa eu tinha muitos amigos e tenho saudades deles até hoje.

Pesquisadora: E para finalizar o encontro. O que vocês aprenderam com esse filme?

Gustavo: Um monte de coisa.

Jadson: A tomar juízo.

Capitão Gancho: Respeitar as pessoas quando estão vendendo as coisas na porta da sua casa.

Didi Mocó: É tem que respeitar as pessoas que estão trabalhando.

Raje: As pessoas queriam aposentar ele, mas ele queria trabalhar, as pessoas achavam que ele era incapaz por causa do problema dele.

Pesquisadora: O que mais você aprendeu com o filme?

Raje: A nunca desistir.

Pesquisadora: Tem alguma cena do filme que já aconteceu com vocês? Nenhuma cena do filme tem algo parecido com a vida de vocês? Se vocês tiveram dificuldade ou não para quem aqui já trabalhou. Por exemplo: o primeiro dia no emprego como foi?

Gustavo: O primeiro emprego para mim foi bom, mas o problema foi o salário muito baixo.

Jadson: O primeiro dia eu fiquei com vergonha porque eu nunca trabalhei no meio das meninas. Mas daí a chefe me explicou as coisas que eu tinha que fazer daí eu acabei acostumando e peguei amizade com elas.

Pesquisadora: E o que o trabalho pode significar para gente?

Juliana Paes: Dignidade, nós nos sentimos úteis.

O trabalho na vida dos deficientes colabora para a construção de valores humanos e de pertencimento nas relações sociais, onde possam se sentir parte do coletivo.

o direito ao trabalho é um dos mais importantes, se não o mais, dos direitos humanos, cujo valor social é inestimável. Ainda, pode-se dizer que o trabalho participa da constituição pessoal, faz parte da vida material e psíquica, provê substância e oportuniza o reconhecimento social do sujeito no mundo e o seu próprio reconhecimento como ser produtivo na sociedade (MARTA, 2010, p.90).

O mercado de trabalho é uma via principal da inclusão social. Ingressar no trabalho é importante para os deficientes intelectuais e possibilita mostrar suas capacidades de realizar funções e serem bem sucedidos em cada tarefa. Importante

também para construir uma vida mais autônoma, pois aumenta a autoestima e apresenta ganhos no desenvolvimento social.

Pesquisadora: E você Juliana Paes, já trabalhou?

Juliana Paes: Já mas não deu certo. Trabalhei no restaurante.

Pesquisadora: O que você tinha que fazer no restaurante?

Juliana Paes: Limpar mesa, varrer o chão, arrumar as coisas, lavar louças sabe, fazer as coisas assim.

Pesquisadora: E porque não deu certo?

Juliana Paes: Eu ganhava muito pouco também.

Pesquisadora: Mas hoje em dia você continua trabalhando?

Juliana Paes: Eu faxino casa, eu ganho um dinheirinho. Limpo as casas das pessoas.

Pesquisadora: E você Cinderela, já trabalhou?

Cinderela: Não.

Pesquisadora: Mas você tem vontade de trabalhar?

Cinderela: Eu tenho, mas agora é melhor não, minha mãe não deixa, porque eu já recebo o benefício.

Pesquisadora: E se você fosse trabalhar, do que você gostaria?

Cinderela: De qualquer coisa Karol, acho que de faxineira.

Como podemos observar nas falas dos alunos do grupo, três alunos mencionam que não trabalham por motivo de receber o benefício do governo. Muitas vezes os familiares optam por não inserir o filho deficiente no mercado de trabalho pelo fato de receber essa renda mensal. Como explica Jannuzzi (1994, p.22), “[...] a ausência da possibilidade de trabalho para o deficiente aumenta sua exclusão, acentuando, então, sua subordinação aos outros, esmaecendo a própria identidade, tornando-o aquele que precisa emprestar a voz de outrem para se fazer ouvir”.

Embora o deficiente intelectual tenha capacidade e vontade de trabalhar, alguns familiares vetam esse desejo.

Durante as discussões podemos ouvir as histórias desses jovens que relataram suas vivências em relação ao trabalho e daqueles que ainda apresentam perspectivas de retornar ou de começar a trabalhar e por meio dessas falas podemos refletir sobre a capacidade e potencial desses jovens que apenas desejam viver como todos os outros com alegrias, com amigos, superando frustrações, aprendendo com os erros, enfim

vivendo com autonomia e desempenhando atividades comuns, pois são capazes de produzir atividades de trabalho.

Após o encerramento das atividades de exibição de filmes, durante as semanas que se passaram muitos dos alunos que compuseram o grupo, me procuraram pela escola, para saber quando iríamos novamente assistir filmes.

[...]atualmente, o cinema faz parte do dia-a-dia de todos nós. Se foi criado, em princípio, para exposições científicas e, depois, aproveitado para fins lucrativos por uma burguesia ascendente e ávida de lucros, não significa que não possamos tomar tal invenção e transformá-la em recurso educativo de grande poder (SILVA, 2007, p.53).

Acredito que esses encontros deram a oportunidade para esses jovens se expressarem e de interpretarem por meio dos filmes situações que gostariam de dialogar e aprender. Esses encontros foram momentos que eles puderam oportunizar um trabalho coletivo desenvolvido por eles mesmo e de rico aprendizado.

6.6 Nos bastidores da sessão de Cinema “De porta em porta”



Fotograma 01: Cena do filme *De porta em porta*: O primeiro dia de trabalho de Bill Porter ao oferecer os produtos na casa de uma pessoa, ele tem a porta fechada na sua cara.

Comportamentos e falas observadas: Uma das alunas fala: Olha que sem educação, como pode bater a porta na cara desse jeito?

Outros alunos também comentam: Nossa que cara grosso.



Fotograma 02: Cena do filme *De porta em porta*: Um casal de cliente de Bill Porter beija-se.

Comportamentos e falas observadas: Um dos alunos fala: Credo dois homens se beijando. Tem coragem Didi Mocó?

Risos do grupo.

O grupo fica alvoroçado com a cena do beijo, várias risadas e comentários entre eles.



Fotograma 03: Cena do filme *De porta em porta*: Shelly apresenta seu namorado para Bill Porter.

Comportamentos e falas observadas: Gustavo fala: coitado dele, ele ficou triste.

Jadson complementa: ficou mesmo, porque ele queria namorar ela.



Fotograma 04: Cena do filme De porta em porta: Bill Porter está com a perna engessada após um acidente e devido a falta de mobilidade utiliza um papagaio.

Comportamentos e falas observadas: Risos do grupo. Um dos alunos pergunta, mas o que é isso? E dois alunos começam a explicar e a descrever o que é o papagaio. E um dos alunos pergunta, você nunca ficou internado no hospital? Nunca precisou usar quando estava de cama?

7. PESQUISA DE CAMPO: FILME O MEU NOME É RÁDIO.

O terceiro encontro aconteceu no dia 05 de novembro de 2015, no período da manhã e estiveram presentes 12 alunos. A partir da exibição do filme “O meu nome é Rádio”, visamos discutir com os alunos a questão da discriminação e preconceito contra os deficientes intelectuais.

Segue abaixo a ficha técnica do filme O meu nome é Rádio, que contém as seguintes informações.

Quadro 3 – Ficha técnica do filme *O meu nome é Rádio*

Título	Meu nome é Rádio	
Título original	Radio	
Direção	Michael Tollin	
País	Estados Unidos	
Ano	2003	
Gênero	Drama	
Duração	109 minutos	

O filme “Meu nome é Rádio”

O filme “Meu nome é Rádio” narra uma história dramática, baseada em fatos reais, de 2003, dirigida por Michael Tollin, (título original Radio) e discute a vida de um deficiente intelectual chamado James Robert Kennedy apelidado por Rádio e interpretado pelo ator Cuba Gooding Jr.

A trajetória do filme é baseada em fatos verídicos da vida de Rádio, ocorridos por volta de 1976 e descreve como Rádio supera todas as suas limitações e tornar-se o assistente do técnico/treinador do time de futebol americano na Carolina do Sul.

Rádio consegue conquistar essas realizações, por meio da colaboração do treinador Harold Jones interpretado pelo ator Ed Harris, que teve um olhar sensível e acolhedor ao inserir Rádio na comunidade, na escola, no time de futebol americano e na vida das pessoas e consegue romper os preconceitos das pessoas da cidade local.

7.1 Preconceito/Discriminação e a deficiência intelectual

Esse tema foi escolhido para discutir entre os deficientes intelectuais o preconceito e a discriminação contra a deficiência intelectual e para saber a percepção deles em relação a essa questão. Por isso exibimos o filme *Meu nome é Rádio* que discute a história de um garoto deficiente intelectual apelidado por Rádio, que se aproxima de uma escola, onde há um grupo de alunos que praticam futebol americano.

Rádio começa observar diariamente os alunos que treinam futebol americano e em meio a isso, a história do filme se desenrola com a aceitação dos alunos da escola e da comunidade para compreender as diferenças de Rádio e permitir que ele participasse das mesmas atividades junto com os alunos da escola e no time de futebol americano.

Devido a isso, para começarmos essa discussão precisamos definir os termos de preconceito e discriminação. Para Rios (2007, p.27), “Preconceito e discriminação são termos correlatos, que, apesar de designarem fenômenos diversos, são por vezes utilizados de modo intercambiado”. O preconceito está relacionado por meio da maneira que o indivíduo idealiza no outro, com traços negativos e desfavoráveis e expressam ideias e sentimentos de inferioridade em relação a si próprio. Segundo Silva (2007, p.157), “definir preconceito não é uma tarefa fácil, não só porque o fenômeno é de grande complexidade, mas, principalmente, porque nos obriga a refletir sobre nós mesmos, nossos sentimentos, pensamentos e atos cotidianos”.

Os deficientes intelectuais comumente sofrem preconceitos relacionados ao fato que muitas pessoas associam a deficiência como limitação ou incapacidade.

o preconceito - de qualquer tipo – é sempre uma atitude negativa em relação a alguém. Eu diria mais: é uma atitude antecipada e desfavorável contra algo. Essa atitude pode ser tomada em relação a um indivíduo a um grupo ou mesmo à uma idéia. Quando uma pessoa tem uma atitude preconceituosa em relação a outra, no fundo, está fazendo uma comparação a partir de um padrão de referência que lhe é próprio (SANTOS, p.3, 2001).

Em suma, as pessoas consideram o que falta no deficiente intelectual, ou seja, o que ele não consegue ou apresenta dificuldades em desempenhar e muitas vezes subestimam suas capacidades devido à sua condição, sendo assim, algumas pessoas podem considerar o deficiente intelectual como o indivíduo que atrapalha os outros, por isso as dificuldades de inserção dos deficientes intelectuais existem em vários

contextos, por exemplo, dentro da escola o deficiente intelectual na sala de aula do ensino regular pode ser visto como aquele que exige maior atenção e retarda a turma, porque o rendimento e a retenção das informações do aprendizado do aluno deficiente intelectual provavelmente serão lentos aos demais sem deficiência, ou dentro de uma empresa o deficiente intelectual poderá ser aquele que apresentará uma menor produção, porque apresenta um ritmo atrasado em comparação aos outros. Mas, que na verdade não pode ser comparado porque as oportunidades podem ser as mesmas, porém a condição não.

os poucos que tentam levar a vida como todo mundo, acabam sendo rotulados de herói: “uma lição de vida”, “um exemplo a ser seguido”, “um exemplo de força e coragem”. Não conseguem ser encarados com igualdade, são vistos ora com um olhar assistencialista, ora com um olhar de admiração. (SILVA, 2007, p.153).

Algumas pessoas deficientes além do preconceito que recebem de outras pessoas por meio dos olhares, palavras, expressões de desaprovação, podem sofrer discriminações que estão voltadas nas atitudes e nos comportamentos em relação ao deficiente. Como explica Santos (2001, p.3) “Quando ocorre uma ação, uma manifestação, um comportamento de forma a prejudicar, é que se diz que houve discriminação”. A discriminação acontece quando o indivíduo exclui o outro por meio do seu comportamento e dificulta ou não aceita a inserção junto a ele ou ao grupo.

qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconhecer a força dos condicionantes a enfrentar. A boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar. Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber. (FREIRE, 1996, p.67).

Desta forma, os diálogos com os alunos participantes foram relacionados às cenas do filme “O meu nome é Rádio” que discute os encontros do personagem para ser aceito em um grupo, na escola e comunidade devido as suas diferenças.

7.2 Diálogos no grupo: filme Meu nome é Rádio

Pesquisadora: Podemos começar?

Grupo: Sim

Pesquisadora: Porque no começo do filme aparece escrito baseado em fatos reais? O que isso significa?

Didi Mocó: Porque foi verdadeiro.

Pesquisadora: Por isso, quer dizer que aconteceu de verdade, que é a história de uma pessoa que eles reproduziram. Não é isso?

Grupo: sim

Pesquisadora: Porque o filme chama o meu nome é rádio?

Gustavo: Por que ele fica só escutando o radinho.

Didi Mocó: Porque ele só ficava perto do radinho.

Juliana Paes: Por que ele só ouvia o rádio.

Pesquisadora: Isso. Quando o treinador e o outro assistente do treinador começam a interagir com o Rádio e perceberam que ele tinha vergonha e não falava nada eles observavam que ele sempre estava com um rádio, então por isso, eles colocam um apelido nele, não é? Qual é esse apelido?

Grupo: Rádio.

Pesquisadora: Sobre o que fala o filme?

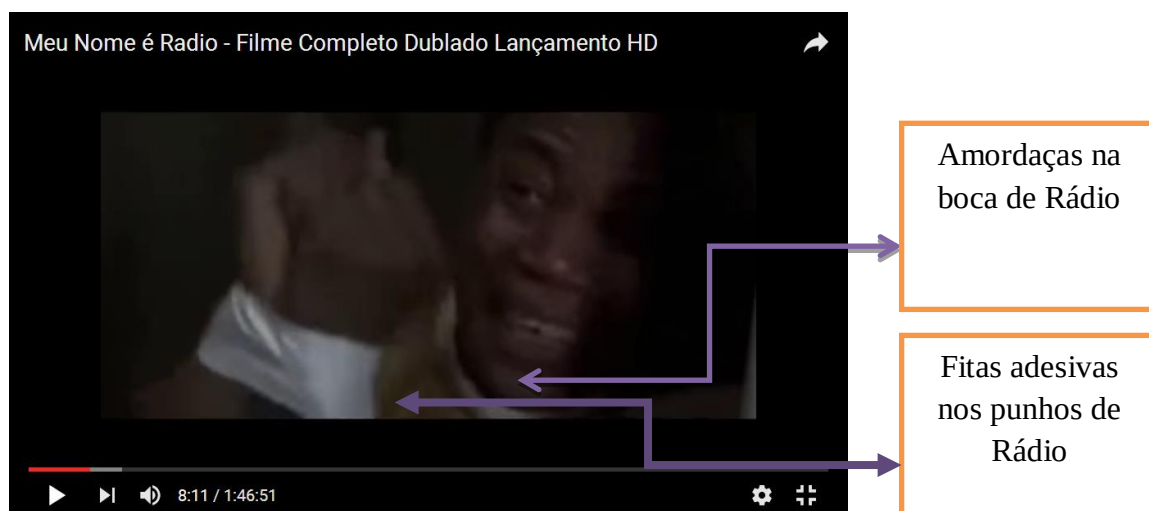
Didi Mocó: Eu acho que teve muito preconceito.

Pesquisadora: Tem muito preconceito?

Didi Mocó: Isso teve preconceito contra as pessoas com necessidade especial.

Pesquisadora: Você quer explicar o que significa a palavra preconceito?

Didi Mocó: E agora hein? É uma palavra difícil, porque teve uma hora que eles prenderam o Rádio, porque eles não queriam que ele entrasse no time.



Fotograma 01: Cena do filme Meu nome é Rádio: exhibe os garotos do time de futebol americano trancam Rádio no quarto de guarda volumes e amarram seus punhos e pernas e amordaçam sua boca.

Durante a discussão sobre do que se tratava preconceito, o aluno do grupo conseguiu responder e compreender que o filme discute o preconceito contra os deficientes intelectuais e relata a cena exibida no filme, onde o personagem Rádio é discriminado e trancado no quarto de guarda volumes.

Uma cena que nos leva a refletir a discriminação que Rádio sofreu por esse grupo, sendo que o treinador estava tentando realizar um trabalho de aproximação de Rádio com as pessoas, para que ele pudesse interagir e se relacionar com o time, porém os garotos do time estavam fazendo um movimento contrário a isso, impedido Rádio de participar desse grupo.

Pesquisadora: Mas porque eles não queriam que ele entrasse no time?

Juliana Paes: Porque ele era negro. Não teve aquela cena que mostra ele entregando presentes na casa das pessoas e daí a polícia pegou ele? Então, o prendeu porque ele era negro. Ninguém gostava dele, fizeram muita maldade com ele.



Fotograma 02: Cena do filme Meu nome é Rádio: ilustra Rádio sendo preso pela polícia por entregar os presentes de Natal para a vizinhança do bairro.

Podemos observar nessa cena que o policial recém-contrato para trabalhar naquele distrito não conhecia Rádio e o prendeu por suspeitar de roubo, devido aos utensílios que portava.

A participante do grupo acredita que Rádio foi discriminado por causa da sua etnia.

Didi Mocó: Não é não é porque ele tem necessidade especial.

Pesquisadora: Nós vimos no começo do filme uma cena de alguns meninos treinando...

Como é mesmo o nome daquele esporte?

Jadson: Futebol.

Gustavo: Handebol.

Branca de Neve: Handebol.

Pesquisadora: Não é futebol americano?

Grupo: Isso. Futebol americano.

Pesquisadora: No filme nós podemos ver em uma das primeiras cenas um de meninos treinando futebol americano e o Rádio fica com um carrinho de supermercado tentando se aproximar desse grupo não é isso?

Grupo: Sim.

Pesquisadora: E porque o grupo não gosta da aproximação do Rádio?

Didi Mocó: É porque eles tiveram preconceito contra ele.

Gustavo: É porque ele tem problema.

Gisele Bündchen: Karol, porque ele é assim?

Pesquisadora: Porque vocês acham que ele é assim?

Didi Mocó: Porque cada um nasce com uma deficiência, uai.

Juliana Paes: A mãe cuidava dele não é isso? Ou é por causa da cor dele?

Jadson: É isso, as pessoas não gostavam dele porque ele era negro.

Pesquisadora: Vocês lembram da cena que o time de futebol americano iria jogar em outra cidade e a equipe de alunos iriam viajar de ônibus para esse jogo? Porque a diretora não deixou o treinador levar o Rádio para assistir a partida desse jogo? Porque ele não pode ir?

Jadson: Por isso, porque ele é negro.

Juliana Paes: Por causa da cor dele.

Gustavo: Porque ele era negro, eu concordo com a Juliana Paes.

Pesquisadora: Mas será que é isso? A diretora também era negra, porque ela não deixaria um negro acompanhar o time de alunos do jogo de futebol.

Grupo: Ficaram em silêncio por um momento.

Pesquisadora: A diretora nessa cena comenta com o treinador que ela não quer que o Rádio acompanhe o time para jogar futebol em outra cidade porque ela não queria ter nenhum problema. Vocês acham que o Rádio era um problema?

Grupo: Não.

Pesquisadora: Foi importante para o Rádio entrar para esse grupo, ficar próximo do time e a frequentar a escola?

Gustavo: Foi sim, porque ele não sabia escrever o nome dele.

Pesquisadora: Bom, alguém de vocês mencionou que o filme falava sobre preconceito e que o Rádio era discriminado pelas pessoas porque ele era negro. Então é importante nós compreendermos algumas palavras que hoje em dia nós não utilizamos mais, como falar que uma pessoa é de cor ou falar que a pessoa tem outra raça, porque somos todos da mesma raça que é humana.

Didi Mocó: Por isso que eu falei que o preconceito era porque ele tinha necessidade especial.

Durante o diálogo com o grupo de alunos, podemos observar que houve uma discussão em relação ao tipo de preconceito que Rádio sofreu pelas pessoas e muitos

dos alunos do grupo apontaram que houve o preconceito porque o personagem era negro.

a idéia de raça perde cada vez mais força no campo das ciências. Quando temos um conjunto humano que possui as mesmas características físicas, originárias de antepassados que são comuns, podemos falar que estamos diante de um grupo racial. Entretanto, do ponto de vista biológico, pode-se dizer, hoje, que não existem raças na espécie humana! A idéia que deverá prevalecer para o futuro é a de etnia; a de raça tem cada vez mais a ver com o passado. Quando se fala em grupo étnico, a idéia que se tem é de um conjunto humano com sólido sentido de união e pertença (as pessoas sentem pertencerem ao mesmo grupo). Tem-se a mesma cultura; o que envolve a história, o idioma, a tradição com os seus valores – todos eles comuns. A idéia de raça é mais árida, pois somos levados a pensar em aspectos físicos (SANTOS p.4, 2001).

A manifestação do preconceito pode ocorrer em diversas situações, porém na história do filme “O meu nome é rádio” ela é representada por meio do preconceito contra os deficientes intelectuais, porém o grupo de alunos participantes levantou a hipótese de haver outro tipo de preconceito, o étnico. Fato interessante, pois podemos observar que muitos alunos do grupo identificaram a deficiência intelectual do personagem Rádio, mas não identificaram de início imediato que o preconceito era referente à sua deficiência.

7.3 Continuação dos diálogos no grupo: filme Meu nome é Rádio

Pesquisadora: O que é ter necessidade especial?

Didi Mocó: Porque as pessoas de fora tem que ter mais respeito com as pessoas com necessidades especiais.

Pesquisadora: E as pessoas com necessidades especiais tem que respeitar as outras pessoas?

Didi Mocó: Sim, é vice e versa, os dois devem se respeitar.

Pesquisadora: Ah, bom. Agora eu entendi.

Pesquisadora: Mas quando nós falamos que alguém tem necessidade especial, o que estamos querendo dizer?

Juliana Paes: Ele ensinava os outros, com a sua atitude, você lembra quando ele entrega o radinho com um bilhete para o outro moço? Então era um pedido de desculpas, mesmo sabendo que ele havia pedido para ele entrar no banheiro feminino.



Fotograma 03: Cena do filme Meu nome é Rádio: exhibe o personagem Rádio apresentando o garoto do time com um bilhete e um rádio, simbolizando um pedido de desculpa e reconciliação.

Os três garotos do time de futebol americano enganam o Rádio e pedem para ele entrar no banheiro feminino e causa alvoroços em relação à permanência e a autorização de Rádio para frequentar o espaço e a rotina escolar. Porque inicialmente a diretora ficou receosa de concordar com o treinador sobre Rádio frequentar a escola. Uma das justificativas seria de assumir mais uma responsabilidade de gestão e questiona o treinador, pois esclarece que Rádio poderia ser uma pessoa instável e não poderia colocar seus alunos em situações de riscos.

No entanto, o treinador insiste e luta para que Rádio possa interagir com as pessoas e a executar tarefas no cotidiano escolar.

Voltando para a explicação da cena do fotograma, o treinador desconfiado pergunta para Rádio sobre o que aconteceu e se houve alguém que o influenciou para entrar no banheiro feminino, porém Rádio não quis prejudicar os garotos e não delata que fora a pedido deles ao banheiro feminino.

Mas o treinador pune o jovem que planejou essa mafeitoria contra Rádio, e suspende o garoto de alguns jogos durante o campeonato. Rádio sensibilizado entrega o bilhete com alguns rabiscos e presenteia com o seu rádio.

A aluna participante do grupo relata essa cena e realiza reflexões sobre a atitude de Rádio, que traz para nós o aprendizado da solidariedade e dos valores humanos. Rádio mobilizava as outras pessoas com as suas atitudes de honestidade e companheirismos. Como aponta Napolitano (2008, p.11 -12), “[...] o cinema é o campo no qual a estética, o lazer, a ideologia e os valores sociais mais amplos são interligados numa mesma obra de arte”.

O cinema possibilita infinitas descobertas do indivíduo sobre si mesmo em relação aos conteúdos dos filmes e a sua identificação sobre esses conteúdos. Para Duarte (2009, p.59), “Os cineastas costumam dizer que sem identificação não há filme, ou seja, nada daquilo funciona”.

O expectador ao assistir um filme pode se identificar com vários elementos cinematográficos, como os personagens, a trilha sonora, a história, o enredo, os diálogos e ser tocado por toda a obra de arte que constitui o cinema.

[...] no adulto, o processo é mais ou menos o mesmo, embora se dê de forma mais sutil: projetamos parte de nossos conteúdos internos no filme e, de certo modo, vivenciamos junto com os personagens as circunstâncias dramáticas em que eles estão envolvidos. Desse modo, podemos compreender as atitudes e escolhas deles e, ao mesmo tempo, refletir sobre as nossas próprias experiências. (DUARTE, 2009, p.59).

A partir dessa cena do filme a aluna pode compreender as intenções de solidariedade de Rádio em relação ao outro garoto que havia lhe prejudicado. Fato importante para a aprendizagem sobre valores humanos.

7.4 Continuação dos diálogos no grupo: filme Meu nome é Rádio

Pesquisadora: As pessoas aceitam bem as nossas diferenças?

Didi Mocó: Não, teve um dia que eu entrei em uma loja para comprar um celular com o meu amigo, daí o vendedor da loja, não quis fazer a venda pra mim, disse que eu tinha que voltar na loja com a minha mãe ou com o meu pai.

Pesquisadora: E o que você fez?

Didi Mocó: Voltei na loja com a minha irmã, daí ele vendeu o celular.

Pesquisadora: E como chama isso que aconteceu com você na loja? Alguém do grupo sabe?

Didi Mocó: Preconceito.

Pesquisadora: Será que é só preconceito? Vocês já ouviram falar em discriminação?

Grupo: Sim.

Pesquisadora: O Didi Mocó acabou de relatar uma situação onde ele foi discriminado pelo vendedor por ser deficiente, essa ação é uma discriminação. É quando alguém recusa ou não aceita o outro.

Pesquisadora: Mas e o preconceito, vem daí onde?

Raje: Da pessoa que tem preconceito.

Didi Mocó: É uma atitude errada que nós temos que mudar dentro de nós.

Pesquisadora: E quais são os preconceitos que vocês conhecem?

Gisele Bündchen: Tem gente que não gosta de quem namora homem com homem.

Branca de Neve: De negro.

Guerreiro: De religião.

Capitão Gancho: Das pessoas que não andam e que usam cadeira de rodas.

Gisele Bündchen: Karol, as pessoas dão risadas do jeito que eu falo.

Pesquisadora: E isso é preconceito?

Grupo: Sim.

Pesquisadora: E nós devemos fazer isso no nosso dia a dia? Aqui dentro da escola ou em casa, na nossa família?

Grupo: Não, não pode.

Pesquisadora: Então, o preconceito é tudo aquilo que nós sentimos e pensamos de ruim do outro, são as nossas atitudes, é algo que nós não aprovamos no outro por considerarmos errado. Ou julgamos ser melhores ou não aceitamos a diferença do outro, da sua opinião, pensamentos ou sentimento. Não é isso?

Grupo: Sim, é isso.

Gisele Bündchen: Porque ele ficou velho?

Didi Mocó: Porque todo mundo fica né.

Grupo: Risos.

Gisele Bündchen: Mas é o Rádio no final do filme junto com o treinador?

Pesquisadora: Sim, é ele é o verdadeiro Rádio junto com o treinador, não são os atores.



Fotograma 04: Cena do filme Meu nome é Rádio: Exibe a imagem original do treinador e o Rádio.

Podemos observar por meio do relato da aluna que ela conseguiu identificar a diferença dos personagens comparando com a cena final do filme, onde aparecem os personagens originais da história e não os atores do filme.

7.5 Continuação dos diálogos no grupo: filme Meu nome é Rádio

Pesquisadora: Nós já comentamos a cena do filme que mostra o Rádio repartindo os presentes de Natal para as pessoas do bairro. Mas porque vocês acham que o policial prendeu o Rádio?

Gustavo: Porque ele pensou que o Rádio estava roubando.

Raje: Eu acho que foi preconceito.

Pesquisadora: O que nós podemos aprender com essa cena do filme?

Juliana Paes: Antes de julgar alguém nós devemos saber o que está acontecendo.

Rosa: Eu achei que o policial foi injusto com ele, porque o Rádio só estava ajudando as pessoas.

Pesquisadora: Entendi. E o que vocês acharam da cena do filme onde mostra que os três meninos do time de futebol americano pede para o Rádio entrar no banheiro feminino?

Rosa: Eles não podiam fazer isso com ele. Eles mentiram e enganaram o Rádio. E o Rádio era amigo deles, o Rádio ajudava o time e trabalhava para o time, pegando a bola e entregando toalha limpa para eles, isso foi maldade.

Pesquisadora: E nós devemos fazer isso no dia a dia, pregar peça nos outros, mentir enganar as pessoas?

Didi Mocó: Não, não pode. Nós devemos ajudar o outro sempre.

Pesquisadora: Mas o treinador pergunta para o Rádio porque ele entra no banheiro feminino e pergunta se foi alguém que mandou, mas o Rádio não conta quem foi e não entrega as pessoas que mentiram para ele. E é correto nós assumirmos o erro do outro?

Grupo: Não.

Jadson: Já aconteceu isso comigo. Teve um dia que eu estava em casa brincando com o isqueiro e daí eu coloquei fogo no guardanapo, mas quando o meu pai chegou eu falei que foi o meu irmão.

Grupo: Risos.

Pesquisadora: E é correto nós colocarmos a culpa de um erro nosso em outra pessoa?

Grupo: Não.

Gustavo: Não é certo, mas eu já fiz isso. Uma vez eu coloquei o cesto do lixo da classe em cima da porta, daí a professora abriu a porta e o lixo caiu na cabeça dela.

Grupo: Risos.

Gustavo: Daí eu culpei o meu amigo.

Nesse momento da discussão com o grupo de alunos participantes podemos identificar que houve uma troca de informações e um debate sobre valores, ou seja, um momento de reflexão sobre a minha conduta de comportamento em relação ao outro, que foi propiciado por intermédio da situação exibida do filme.

normalmente, o cinema mais direcionado ao público adulto tem maior capacidade de perturbar o espectador adolescente, e não é exagero afirmar que, em alguns casos, é particularmente responsável por um processo de formação de personalidade e valores morais e ideológicos. (NAPOLITANO, 2008, p.27).

A utilização dos filmes na escola possibilita o aluno a se identificar com situações corriqueiras e contribuem para refletir sobre seus posicionamentos perante à vida. O cinema possibilita esse contato com a alteridade e o aprendizado com situações que somos tocados e que nos leva a construção de novos saberes.

Pesquisadora: Tem mais alguma coisa que vocês gostaram do filme?

Juliana Paes: Eu percebi que o Rádio tinha amor pelo futebol e ele nunca desistiu até virar o ajudante do técnico.

Branca de Neve: Eu achei muito bonito isso, ele conseguiu superar suas dificuldades e virou o técnico.

Juliana Paes: Tem uma cena que eu achei engraçada.

Pesquisadora: Qual?

Juliana Paes: Quando ele liga para o técnico para perguntar a roupa que ele deve usar e aí a esposa do técnico fala com o Rádio e daí o Rádio pergunta pelo telefone tá boa essa roupa, como ela iria saber pelo telefone se a roupa estava boa se ela não estava vendo? Risos.

Pesquisadora: O que vocês aprenderam com o filme? Eu quero que cada um de vocês fale alguma coisa. Vamos fazer assim, cada um fala um pouquinho, uma frase ou uma palavra. Pode ser?

Grupo: sim.

Jadson: Ajudar as pessoas e a contribuir com as pessoas.

Didi Mocó: A não ter preconceito contra pessoas com necessidade especial.

Rato: Foi bem legal o filme, eu gostei de ver o técnico ajudando o Rádio.

Guerreiro: Ajudar o próximo.

Capitão Gancho: Eu gostei que o Rádio aprendeu a escrever com a ajuda do técnico, é uma cena muito bonita.

Cinderela: Eu gostei de ver as pessoas ajudando o Rádio, porque deram funções para ele. O Rádio se sentiu útil e ele provou que sabia fazer as coisas.

Juliana Paes: Ser amigo das pessoas, mesmo ela sendo diferente.

Raje: Não pode fazer as coisas erradas com outra pessoa.

Branca de Neve: Eu não gostei que ele foi preso.

Rosa: Eu também não gostei que ele foi preso, as pessoas foram injustas com ele, porque ele queria ajudar todo mundo.

Gisele Bündchen: Eu aprendi que não deve fazer mal para os outros.

Gustavo: Eu sei porque nós estamos aqui. Posso falar uma coisa.

Pesquisadora: Porque? Pode falar.

Gustavo: Você tá aqui na turma, aqui com nós é porque é para nós falarmos sobre o filme e aprender com as coisas do filme que fala da vida da gente.

Pesquisadora: Risos. É exatamente isso que nós estamos fazendo Gustavo. Todo vocês ouviram o Gustavo falando? Repete Gustavo.

Gustavo: Nós estamos aqui para ver as coisas do filme e aprender com o filme e a falar da nossa vida que tem coisas igual a do filme.

Podemos observar no relato do aluno a compreensão que ele teve sobre os objetivos do grupo e a relação do aprendizado adquirido por meio dos filmes.

7.6 Nos bastidores da sessão de Cinema “Meu nome é Rádio”.



Fotograma 01: Cena do filme Meu nome é Rádio, o personagem utiliza o carrinho de fazer compras de supermercado para entrar dentro e se locomover.

Guerreiro: Olha que legal.

Capitão Gancho: Se viu como corre.

Jadson: Nossa, ele vai cair desse carrinho.



Fotograma 02: Cena do filme *Meu nome é Rádio*, o personagem não teve autorização da escola para acompanhar de ônibus o jogo do time de futebol americano para o campeonato em outra cidade, então fica debaixo de chuva no campo de futebol da própria escola, escutando pelo rádio a partida.

Gustavo: Coitado dele ficou sozinho e ele é tão legal.

Jadson: É verdade, ele não merecia ficar na chuva.



Fotograma 03: Cena do filme *Meu nome é Rádio*, o professor precisa sair da sala e pede para o Rádio ficar responsável pelos alunos e os alunos começam a se comunicarem e a passarem respostas da prova.

Juliana Paes: Nossa todo mundo tá colando.

Didi Mocó: Se viu que safados, tão passando cola.

Rosa: Mas ele não podiam fazer, eles tem que respeitar o professor e obedecer o Rádio.

8. PESQUISA DE CAMPO: FILME COLEGAS

O quarto encontro aconteceu no dia 19 de novembro de 2015 e estiveram presentes 11 alunos. O grupo de alunos participantes realizou a discussão sobre a amizade e os vínculos sociais, a partir do filme “Colegas”.

Segue abaixo a ficha técnica do filme Colegas, que contém as informações do filme.

Título	Colegas	
Título original	Colegas	
Direção	Marcelo Galvão	
País	Brasil	
Ano	2013	
Gênero	Aventura/Comédia	
Duração	94 minutos	

O filme “Colegas”

“Colegas” é um filme brasileiro dirigido por Marcelo Galvão, de 2013, e narra a aventura de três jovens amigos com Síndrome de Down. É uma comédia que envolve descobertas sobre a vida, liberdade e conquista de sonhos por meio da união e da amizade desses jovens, chamados Stallone, Aninha e Márcio.

O filme “Colegas” é o primeiro filme brasileiro a apresentar no elenco atores com Síndrome Down e traz para a reflexão a importância de inserir jovens deficientes intelectuais para atuar em filmes. A participação dos atores com Síndrome de Down contribuiu para desmistificar estereótipos⁷ relacionados à síndrome que durante muito tempo acreditava-se que o indivíduo com Síndrome de Down, seria um indivíduo com baixa expectativa de vida e sem ganhos no desenvolvimento cognitivo.

Para compreendermos melhor, iremos discutir abaixo o termo clínico da síndrome.

⁷ Segundo Goffman (1975) estereótipos são as generalizações ou pressupostos que as pessoas realizam sobre os comportamentos ou características de outros. Para Goffman (1975, p.12), “A sociedade estabelece os meios de categorizar as pessoas e o total de atributos considerados como comuns e naturais para os membros de cada uma dessas categorias”.

8.1 O que é Síndrome de Down?

A Síndrome de Down segundo Schwartzman (1999) é uma alteração genética cromossômica e não tem precisão histórica dos primeiros casos, porém existem achados arqueológicos de esculturas e pinturas de crianças e adolescentes com características prováveis da Síndrome de Down. Esses achados arqueológicos pertencentes da cultura (Olmecas), tribo que viveu na região que hoje conhecemos como o Golfo do México datado por volta de 1.500 AC.

As pessoas que apresentavam as características físicas e comportamentais da Síndrome de Down foram estudadas e analisadas na área clínica a partir de 1866. Como relata Schwartzman (1999), a Síndrome de Down foi pesquisada pelo médico Langdon Down que cedeu o seu próprio sobrenome para nomeá-las. A partir disso, surgiu a nomenclatura clínica para Síndrome de Down e o Dr. John Langdon Down, iniciou os estudos sobre as primeiras suposições das etiologias da síndrome.

a Síndrome de Down é uma alteração genética que ocorre, geralmente durante a divisão celular no processo de formação dos gametas ou embrião. O que ocorre com mais frequência é a presença de um cromossomo a mais nas células da pessoa, e por isso é também chamada de Trissomia do Cromossomo 21, ou seja, o par do cromossomo nº 21 contém 3 cromossomos (SAMPALHO, 2012, p.278).

De acordo com Silva e Dessen (2002) a Síndrome de Down está associada à presença da deficiência intelectual e consequentemente ao atraso do desenvolvimento global, sendo visíveis alterações no campo linguístico, motor e orgânica que comprometem diretamente o desenvolvimento dessa população.

Por essa razão, os deficientes intelectuais apresentam algumas limitações no desenvolvimento global e deve haver uma preocupação com os cuidados básicos das estimulações, a partir da primeira infância, sendo que as interações sociais são a principal fonte para esse começo.

8.2 A importância da amizade na vida do deficiente intelectual

O desenvolvimento humano e a maturação são constituídos por meio das relações sociais. Por isso é importante os deficientes intelectuais criarem vínculos com outras pessoas, sendo fundamental manter relações de amizade com pessoas com ou sem deficiência. Para Silva e Martins (2007, p. 2), “Percebemos que a construção do

conhecimento, de valores, hábitos, atitudes, assim como a formação de conceitos ocorrem, predominantemente, pela mediação do outro, a partir das relações intra e interpessoais”. A interação social está relacionada com o aprendizado, por isso é essencial que a criança apresente desde a infância alguma participação em grupos, como por exemplo, a sala de aula, o fato de frequentar a escola pode ser um diferencial no desenvolvimento social.

as crianças com deficiências intelectuais, muitas vezes, têm dificuldades com habilidades sociais e com resolução de problemas. Podem crescer com a experiência do fracasso, especialmente quando as pessoas a seu redor não esperam que tenham sucesso, ou tendem a direcioná-las, em vez de estimulá-las a fazer escolhas e participar ativamente. Não é de surpreender que algumas pessoas parem de tentar e tornem-se inativas ou frustradas. Talvez seja por isso que certas pessoas com síndrome de Down sejam descritas como rabugentas e obstinadas na vida ou apenas letárgicas. (CUNNINGHAM, 2008, p.173).

Para isso, o deficiente intelectual necessita do apoio familiar para inseri-lo em atividades recreativas que visem interação com as pessoas. A escola pode desenvolver um papel importante na construção do convívio social e vínculos afetivos. E pode propiciar atividades que contribuam para o indivíduo, como reconhecer sentimentos, respeitar os outros, respeitar as regras e manifestar carinho e sensibilidade pelo outro. Segundo Pueschel (1993, p.219), “É evidente que o aprendizado não se dá somente na escola; numerosas experiências para tanto aguardam a criança em casa, na comunidade ou quando brinca com um amigo”.

A partir das influências sociais a criança desenvolve sua personalidade, por isso o deficiente intelectual com o apoio da família deve estabelecer vínculos com outras pessoas desde a infância, por isso é de extrema importância a relação de amizade entre uma criança e outra. E a partir disso, viabiliza maiores oportunidades para o desenvolvimento de outras habilidades na vida adulta, por exemplo, facilidade de se adaptar a um novo ambiente e de se expressar por meio da comunicação e na linguagem, em diversos ambientes sociais como no trabalho, na escola, comunidade ou entre os amigos.

[...] da mesma forma, as famílias que não proporcionam cuidados básicos, segurança, identidade, estabilidade e oportunidades de desenvolvimento geralmente têm filhos mais suscetíveis a se desenvolver lentamente, com menos habilidades sociais e mais problemas emocionais. (CUNNINGHAM, 2008, p.173).

Para que a criança possa ser inserida socialmente, necessita aprender a interagir com o outro, aprender a iniciar uma conversa, respeitar o outro, pedir desculpas quando realizar algo de ruim, dividir as suas coisas entre os amigos como o material escolar, esperar a vez do outro, como em jogos, enfim, participar de atividades que necessitem da interação social e a partir disso, possibilita a aprendizagem de valores. Como argumenta Cunningham (2008, p.178), “[...] Uma criança que vive em uma situação limitada, sem interações sociais, tem poucas chances de desenvolver habilidade para lidar com outras pessoas e de vir a fazer parte daquela sociedade”.

Se a criança com deficiência intelectual não for estimulada e a família não oportunizar a sua socialização ainda na infância, na fase adulta dificilmente estabelecerá ações e comportamentos autônomos e independentes. Como explica Sampaio (2012, p.283), “Percebe-se que um aspecto importante para a independência de um Down, é o desenvolvimento do sentimento de pertencer a um grupo, seja familiar, de amizade, etc”. Muitos deficientes intelectuais, além das dificuldades cognitivas podem apresentar essa carência de amizades ou dificuldades de frequentar lugares de lazer, pois ainda algumas famílias proíbem que os deficientes intelectuais criem vínculos com outras pessoas.

atualmente, observamos que a partir da convivência em ambientes comuns, com crianças com características diversas (deficientes e/ou diferentes), ocorrem interações significativas, pois as crianças desenvolvem a amizade, aprendem a trabalhar em grupo, a compreender, a respeitar e a conviver com as semelhanças e as diferenças individuais de seus pares. O apoio dos colegas é, portanto, fundamental na entrada e na permanência da criança que apresenta deficiência na escola, porque, com isso, ele começa a ser visto como ser singular, único, dotado de potencialidades (SILVA, MARTINS, 2007, p.2).

Durante a discussão com o grupo de alunos participantes, que veremos a seguir, é possível identificar por meio dos seus relatos de vivências a importância dos vínculos sociais para os deficientes intelectuais, pois durante a discussão dois alunos relataram que sonham em poder ter amigos e conviver com eles. Outro aluno relata que um dos

seus sonhos é poder sempre vir até a escola. Podemos refletir a relevância que a escola apresenta na vida deles, sendo a escola para muitos dos deficientes como o principal meio social, depois da família.

a vida em família, na comunidade, tem possibilitado conhecer melhor o desenvolvimento e a personalidade, mas ainda são poucas as oportunidades de participação social. Um dos maiores problemas enfrentados por famílias nessa fase é a falta de um grupo social em que possa haver troca afetiva. (SCHWARTZMAN, 1999, p.274).

Os deficientes intelectuais como qualquer outro indivíduo, necessitam também está cercado de pessoas e sentir afeto por elas, porém não são todas as famílias de deficientes que promovem oportunidades de vínculos sociais, amizades ou interações, como atividades de lazer, passeios, viagens, visitas aos familiares ou simplesmente atividades corriqueiras como a ida ao supermercado, padaria, farmácia, entre outros.

Diante disso, podemos afirmar a relevância desse tema para ser problematizado entre os deficientes intelectuais, a partir do filme *Colegas*.

8.3 Diálogos no grupo: filme *Colegas*

Pesquisadora: Vocês gostaram do filme?

Grupo: Sim. Gostamos.

Pesquisadora: Tem alguém que não gostou do filme.

Grupo: Gostamos.

Pesquisadora: Porque o filme chama *Colegas*?

Jadson: Porque eles eram ladrões.

Juliana Paes: Não, não é isso não.

Juliana Paes: É porque eles eram Síndrome de Down.

Raje: Porque eles eram amigos.

Gisele Bündchen: O que é isso?

Juliana Paes: É má formação no corpo, eu acho. Mas o filme chama *Colegas*, porque eles moravam no internato e acordavam de manhã e tinham que ficar todo enfileirado e separavam os homens das mulheres, e daí de noite eles pegaram a chave do carro e saíram de fininho e quietinho.

Pesquisadora: Mais alguém quer falar porque o filme chama *Colegas*?

Raje: Porque os três fizeram uma amizade, eu acho que eles formaram colegas e teve uma amizade grande, eu acho que é por isso.

Pesquisadora: É importante nós fazermos amizades com os outros?

Jadson: Sim, porque nós precisamos um dos outros.

Pesquisadora: Quais são as características de um amigo?

Gustavo: Amigo? Amigo é companheiro.

Juliana Paes: Amigo é saber ouvir o outro.

Rosa: Amigo, tem que ser uma pessoa boa. E eu não gosto de gracinha.

Homem Aranha: Amigo é um herói.

Pesquisadora: Você tem amigo na APAE?

Homem Aranha: Sim, bastante, o Raje é um bom amigo.

Gustavo: Um amigo tem que ser companheiro.

Gisele Bündchen: Eu acho que para ser amigo deve respeitar o outro.

Pesquisadora: Você tem bastante amigo aqui na APAE?

Gisele Bündchen: Sim a Juliana Paes, a Rosa, dá para escrever um livro, tem uma lista enorme de amigos aqui dentro.

Gustavo: Eu sou amigo da Gisele Bündchen desde pequenininho.

Capitão Gancho: Amigo para mim é não fazer coisa errada.

Branca de Neve: Amigo para mim é não brigar com os outros.

Pesquisadora: Durante a exibição do filme, aparecem algumas cenas que os três personagens tinham amizade e que eles se conheceram no instituto, o que era aquele instituto?

Gustavo: É um tipo de escola.

Pesquisadora: Quem morava na escola?

Gustavo: Os alunos.

Raje: Eu acho que quando a mãe largou da menina, levaram a menina naquela escola para eles cuidarem.

Gustavo: Ela deixou lá abandonada.

Pesquisadora: Porque eles fugiram de lá?

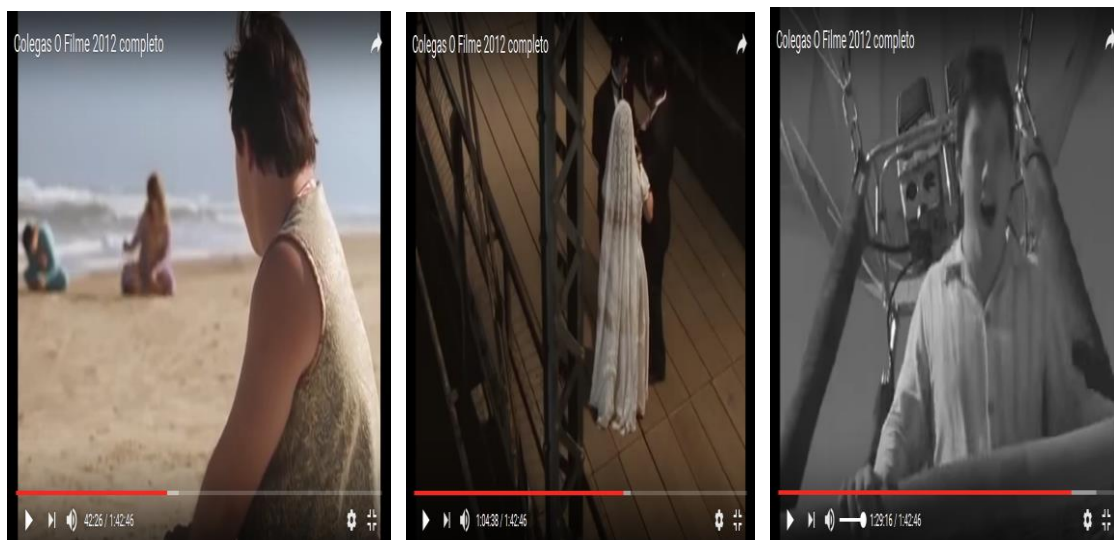
Jadson: Porque eles estavam tristes e presos.

Rosa: Porque eles não gostavam do lugar, ficavam trancados e fechados.

Gustavo: Eles fugiram para roubar.

Pesquisadora: E quando eles fugiram do instituto, eles tinham algum objetivo?

Raje: Eles tinham. Eles tinham três sonhos. A menina fugiu para casar com o cantor, o outro era para voar e outro era para conhecer o mar.



Fotograma 01: Cenas que exibem os sonhos dos três colegas, primeiro é Stallone ao conhecer o mar, segundo é Aninha ao se casar e terceiro Márcio ao voar.

A partir do filme *Colegas*, os alunos participantes do grupo começaram a relatar os próprios sonhos que desejam na vida. Sendo importante enfatizar que o deficiente intelectual almeja concretizar conquistas e apresentam expectativas e idealizam planos. Segundo Pueschel (1993, p.298), “A medida que os adultos com Síndrome de Down se desenvolvem em maturidade e competência social, eles podem demonstrar capacidade para o planejamento e direcionamento de tomadas de decisões, contribuindo para sua própria independência”.

Alguns deficientes intelectuais sofrem devido às dificuldades das pessoas mais próximas ou familiares que subestimam seus desejos e planejamentos, pois não compreendem seus ideais e expectativas de vida. A deficiência intelectual ainda está associada a um indivíduo doente e incapaz de trilhar os seus próprios objetivos.

E ao contrário desse pensamento, observamos no filme *Colegas*, a possibilidade de superação, capacidade e empenho que os deficientes intelectuais apresentam e a partir disso, o grupo de alunos participantes também comprovaram por meio dos relatos suas vivências e sonhos.

Pesquisadora: E vocês? Quais são os seus sonhos?

Guerreiro: Vir para escola pra sempre e ver os meus amigos.

Risos do grupo.

Jadson: Ficar com os meus amigos.

Juliana Paes: De ter bastante amizade.

Gustavo: Eu tenho um sonho, eu quero ir lá onde tem o Messi, lá para Barcelona, quero conhecer lá e lá tem bastante lugar para passear e tem coisas para comprar e tem também os rios lá do lado.

Raje: Eu tenho um sonho. Eu sonho virar *dj*.

Juliana Paes: Eu tenho o sonho de viajar para os Estados Unidos.

Gisele Bündchen: O meu sonho é ser modelo e desfilar nas passarelas.

Branca de Neve: Eu sonho trabalhar como babá e cuidar das crianças.

Pesquisadora: E você Homem Aranha tem algum sonho?

Homem Aranha: Tenho, ah...lembrei. Imagina ter o arco íris, o céu, olhar pela janela o sol e as nuvens.

Rato: Eu tenho o sonho de aprender kung fu. Igual o kung fu panda.

Pesquisadora: Todo mundo sabe aqui o que é um sonho?

Gustavo: Eu sei. Cada pessoa tem um sonho, a minha família sonha ter uma casa, meu pai sonha em ter um carro, meu irmão sonha ter uma moto e eu quero ir ver o Real Madri.

Juliana Paes: Sonhar é ir atrás da liberdade para fazer as coisas. Igual à cena da menina soltando o passarinho da gaiola, ela queria que ele voasse para ficar livre, ela não gosta das coisas presas, porque a pessoa tem que ser livre para ir atrás do sonho dela.



Fotograma 02: Exibição da cena que a garota encontra uma gaiola com passarinho no campo de girassóis e decidi soltar o passarinho.

A aluna Juliana Paes relata a cena do filme, que exibe a garota abrindo a gaiola para soltar o passarinho. Importante reflexão da aluna que compara o passarinho na gaiola e o grupo de amigos “colegas” que viviam no instituto, ambos estavam presos e necessitavam serem soltos para a liberdade.

Podemos observar a relação que a aluna realiza entre os dois contextos, fato este que nos mobiliza refletir a potência do cinema na educação. O cinema possibilita esse encontro do expectador com a imaginação e o aprendizado.

as artes de um modo geral, e em particular o cinema é central para esse esforço. Ele nos espelha diferentes dimensões, etapas da vida, aprendizagens diversas, nos lembra emoções arcaicas conscientes e inconscientes, nos auxilia, com força ímpar para ver e rever nossa própria vida. (FRESQUET, 2007, p.11)

A aluna participante conseguiu encontrar sentidos e hipóteses por meio das cenas do filme. Para Xavier (1978, p.21), “É pelo caminho da diversão e da exploração do imaginário que a técnica avança e chega ao cinema; é pelo seu significado social como espetáculo de variedades”.

8.4 Continuação dos diálogos no grupo: filme Colegas.

Pesquisadora: Então, deu para perceber que sonhar, são as coisas que nos desejamos para o presente ou futuro, conquistar e desejamos melhorar para facilitar a nossa vida. E no filme, como Raje falou agora pouco, os três jovens tinham sonhos e eles saíram do instituto para conquistar esses sonhos?

Rosa: Não, eles fugiram do instituto para fazer bagunça.

Jadson: Foi para roubar.

Pesquisadora: E por que eles saíram roubando? Dá onde eles tiraram essa ideia?

Raje: Eu sei da onde foi. Os três amigos tomavam conta dos filmes do instituto e teve um dia, que um dos meninos assistiu um filme que mostrava os personagens roubando, daí ele viu e fez igual.



Fotograma 03: Cena que exhibe os três jovens responsáveis por cuidar da videoteca do instituto.

Os três colegas trabalhavam à tarde na videoteca do instituto. Certo dia, Stallone assistiu ao filme *Thelma e Louise* e observa algumas cenas de furto dos personagens e a partir disso, elabora um plano junto com os seus amigos para fugirem do instituto.

8.5 Continuação dos diálogos no grupo: filme *Colegas*

Pesquisadora: E nós devemos fazer igual? Seguir o mesmo exemplo que assistimos no filme?

Capitão Gancho: Não porque eles poderiam ir para a cadeia e não sair mais.

Pesquisadora: Porque quando nós assistimos a um filme, tudo é real?

Capitão Gancho: Não, só algumas coisas.

Juliana Paes: Tem coisa que é real sim. Eu assisti uma vez no fantástico um casal com Síndrome de Down que casaram na vida real e tiveram um bebê e eles foram morar com a sogra.

Pesquisadora: Então, tem filmes que conta histórias reais como nós assistimos na semana passada, o filme de porta em porta e o meu nome é Rádio. E nesse filme que nós assistimos hoje “Colegas”, tudo era real?

Grupo: Não.

Pesquisadora: Nós assistimos hoje, que o grupo de colegas realizaram vários assaltos e nós devemos fazer isso para conquistar os nossos sonhos?

Gustavo: Não porque isso é ruim.

Capitão Gancho: Na vida real, a polícia vem atrás.

Gisele Bündchen: Karol, eu achei bonito o menino que tomou o tiro no coração.

Grupo: Risos.

Pesquisadora: E os colegas eram pessoas más?

Raje: Não, os repórteres falavam que eles eram perigosos e agressivos e cada vez mais inventaram coisas ruins sobre eles.

Pesquisadora: E porque os jornalistas falaram que eles eram asiáticos?

Gustavo: Para enganar as pessoas.

Raje: Por causa do rosto deles.

Pesquisadora: Como era o rosto deles?

Raje: Pareciam esquimós.

Jadson: Porque eles moravam no gelo.

Homem Aranha: Porque lá é frio e tem que usar cachecol para ficar quentinho.

Gustavo: É um tipo de japonês, eles são mestiços.

Juliana Paes: Eles não eram japoneses, eles tinham Síndrome de Down.

Gisele Bundchen: Mas, então eles não estudavam?

Pesquisadora: Eles estudavam?

Grupo: Não.

Pesquisadora: Certeza? Vocês lembram a cena que exhibe a rotina deles dentro do instituto e aparece a sala de aula?

Jadson: Eu lembro.

Rosa: É verdade.

Pesquisadora: E sobre o filme todos conseguiram realizar seus sonhos?

Gustavo: Sim, mas o menino levou um tiro.

Pesquisadora: O que vocês aprenderam com esse filme?

Gustavo: Nós aprendemos com esse filme abrir a nossa mente, para ela ficar boa.

Pesquisadora: Mas sobre qual o assunto, sobre o que discute o filme?

Raje: Sobre amizade.

Pesquisadora: O que é ter amigo? O que significa ter amizade?

Gustavo: Amigo ensina nós a aprender as coisas. Ajuda nós a andar de bicicleta.

Jadson: Amigo convida para sair.

Gisele Bündchen: Convida para ir ao shopping.

Gustavo: Sem amigo, você vai viver sozinho, fica aí sofrendo, antes de estudar na APAE eu era sozinho.

Raje: Amizade é fazer coisa boa e não fazer coisa ruim.

Gustavo: Amigo é respeitar é ter amor.

Guerreiro: Amizade é ter companheiro que tope sair e fazer as coisas.

Juliana Paes: Amizade é ter respeito e compreensão com o outro.

Homem Aranha: É confiar no outro.

Rato: É ser sincero.

8.6 Nos bastidores da sessão de Cinema: filme *Colegas*



Fotograma 01: Cena do filme *Colegas*, que Aninha e Stallone beijam-se.

Gisele Bündchen: Aí que beijo bom, mas eu queria é beijar o outro, não esse daí.

Risos do grupo.

Juliana Paes: Quieta Gisele, quieta assisti o filme e fica quieta.



Fotograma 02: Cena do filme *Colegas*, os policiais conversando sobre os três foragidos e enquanto isso os *Colegas* permanecem dentro do ônibus que está atrás dos policiais e eles não sabem.

Jadson: Ixi, a polícia vai prender eles.

Gustavo: Não, vai não. Os policiais não perceberam que eles estão no ônibus.

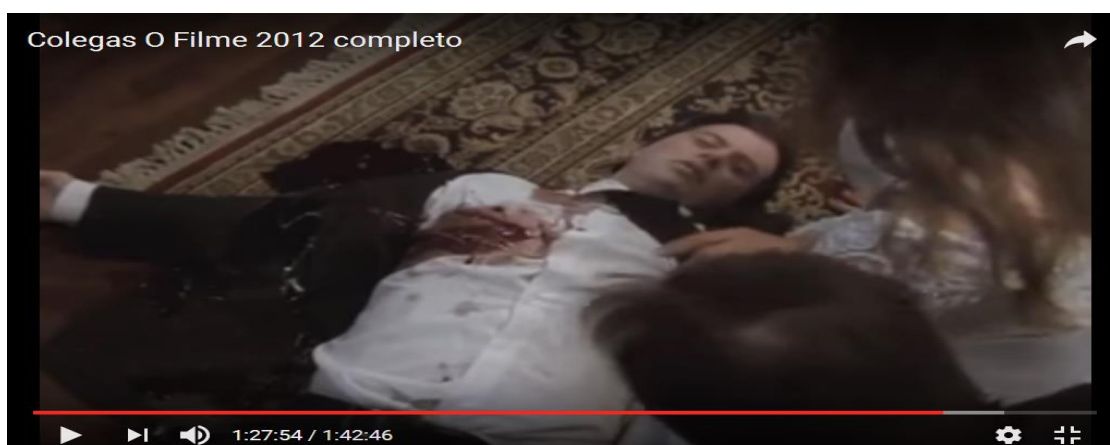
Capitão Gancho: Mas eles ainda vão ser presos, vocês vão ver só.



Fotograma 03: Cena do filme *Cologas*, Márcio assina uma autógrafa no panfleto que contém as fotos dos três colegas procurados pela polícia.

Juliana Paes: Olha que cara de pau, ainda tem coragem de assinar o cartaz.

Capitão Gancho: Você viu, que folgado.



Fotograma 04: Cena do filme *Cologas*, Márcio é baleado pelo policial durante ao assalto no restaurante.

Comportamentos observados: Rosa coloca as mãos na boca e fala: Aí meus deus ele morreu!

Gustavo coloca as mãos sobre a cabeça e fala: Vixi morreu.

Gisele Bundchen: Ele morreu?

Capitão Gancho: Tá vendo, quis roubar, a polícia matou ele.

9. PESQUISA DE CAMPO: FILME O GUARDIÃO DE MEMÓRIAS

O quinto encontro aconteceu no dia 28 de novembro de 2015, no período da manhã e estiveram presentes 12 alunos. A proposta do quinto filme na dissertação é de dialogar com os alunos sobre o tema da rejeição familiar em relação aos filhos deficientes intelectuais.

Segue abaixo a ficha técnica do filme O guardião de memórias, que contém as informações do filme.

Quadro 5 – Ficha técnica filme O guardião de memórias

Título	O guardião de memórias	
Titulo original	The Memory Keeper's Daughter	
Direção	Mick Jackson	
País	Estados Unidos	
Ano	2008	
Gênero	Drama	
Duração	90 minutos	

O filme “O guardião de memórias”.

O filme “O guardião de memórias” é um drama estadunidense, dirigido por Mick Jackson, de 2008, e é baseado no livro de Kim Edwards que vendeu mais de três milhões de cópias nos Estados Unidos.

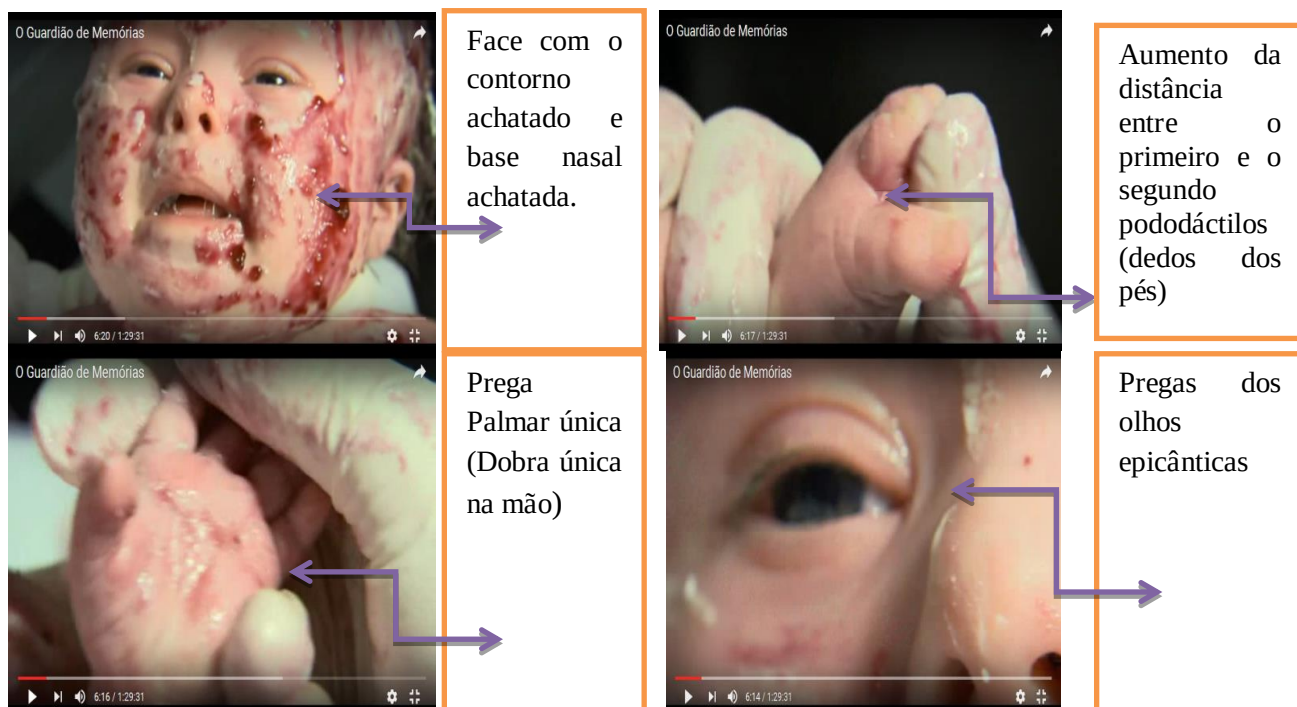
O filme narra à vida de um casal que a esposa está grávida e o seu marido é um médico chamado Dr. David Henry. Nas primeiras cenas do filme é exibido o parto que o próprio Dr. David Henry é responsável em realizar. O casal tem filhos gêmeos, sendo que o primeiro bebê é um menino e o segundo bebê é uma menina que nasce com Síndrome de Down.

9.1 A rejeição dos pais com filhos deficientes intelectuais e a Síndrome de Down

A Síndrome de Down pode ser diagnosticada antes do nascimento do bebê por meio de exames no pré-natal ou após ao nascimento do bebê devido às características

físicas e muitos pais acabam recebendo essa notícia do diagnóstico com um impacto negativo, devido a expectativa do nascimento do filho idealizado. De acordo com Batista, Oliveira, Campos et al. (1985, p.1), “ Os pais ficam à mercê de suas próprias fantasias, geralmente ligadas à imagem mais negativa que o termo Síndrome de Down suscita, uma pessoa da qual nada se deve esperar e, além disso, encontrando muita dificuldade para obter informações corretas”. Alguns pais se sentem despreparados para lidar com o filho deficiente intelectual.

Na história do filme, o Dr. Henry observa as características físicas e percebe que a filha tem Síndrome de Down e a rejeita. Segundo Schwartzman (2013) essas são algumas das características físicas do Síndrome de Down:



Fotograma 01: Cena que o Dr. Henry realiza o parto da sua própria filha e ao nascer percebe as algumas das características físicas da Síndrome de Down e a rejeita.

Receber a notícia do diagnóstico do filho deficiente intelectual é algo delicado, pois envolve desde superação emocional, insegurança, aceitação para lidar com esse enfrentamento, sendo que as deficiências intelectuais comumente são diagnosticadas na primeira infância, porém a Síndrome de Down pode ser identificada ainda na gestação e após o nascimento, por isso muitos pais saem do hospital com o diagnóstico.

o nascimento de uma criança para a maior parte das famílias é um momento de alegria, de orgulho, de reunião das pessoas queridas e de celebração da renovação da vida. Para outras famílias, o nascimento de uma criança pode não ser um momento de tanta alegria. Ao contrário, pode representar um momento de lágrimas, desespero, confusão e medo. Pode vir a ser uma mudança radical no estilo de vida de todos os envolvidos, cheia de mistérios e problemas especiais. (BUSCAGLIA, 2006, p.31).

Como explica Sampaio (2012, p.276), “Uma das causas da exclusão, tanto da sociedade como da família é o fato de que são crianças fora do padrão determinado e estabelecido social e culturalmente em que o julgamento de valor, os tornam incapazes para uma vida autônoma”. Cada família reage de uma maneira frente ao diagnóstico do filho deficiente intelectual, sendo que alguns superam essa notícia de forma positiva e buscam caminhos para proporcionar um bom acolhimento ao filho de acordo com as suas necessidades, porém outros relutam contra o diagnóstico e apresentam dificuldades de aceitação.

Para Dessen e Silva (2000, p.15), “[...] os genitores experenciam diversos sentimentos em relação ao seu bebê com deficiência tais como raiva, rejeição, revolta, culpa, etc...”. Muitas vezes a família apresenta uma expectativa em relação ao nascimento do filho, e criam-se várias idealizações ao novo membro da família e ao saber do diagnóstico da criança surge um desapontamento sobre essas expectativas.

e não podia ser diferente. O ser humano já nasce (aliás, pode-se dizer, é gerado) numa família específica, com características próprias, pertencente a uma determinada cultura, e ocupando uma posição socioeconômica definida dentro dessa cultura. Mais ainda, ele já nasce com o seu lugar dentro do grupo familiar de uma certa forma predeterminado: pode ser o mais velho, o mais novo, um filho desejado, ou não, etc. (GLAT, 1996, p.113).

Os processos históricos indicam alguns casos de nascimentos de deficientes intelectuais e físicos atrelados a atos violentos de eliminação após o nascimento. Atualmente sabemos que existem leis como a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 e a Constituição Brasileira de 1988, que protegem todos os indivíduos inclusive os deficientes, ao direito à vida.

ao analisar a história pode-se perceber que o abandono e a rejeição eram presentes em épocas onde entendia-se que o anormal, o frágil, o defeituoso, precisava ser eliminado, a fim de garantir a perpetuação da espécie com a manutenção de pessoas fortes e saudáveis. Na idade antiga todos os recém-nascidos com deficiência eram enterrados juntamente com a placenta ou deixados ao relento [...] (OLIVEIRA, POLETTTO, 2015, p.103).

Após o nascimento, o bebê necessitará da família para se constituir, é na família que o bebê receberá as primeiras informações tanto emocionais, afetivas e perceptivas. Como aponta Schwartzman (1999, p.271), “A família, considerada como unidade, funciona como totalidade, em que as partes estão inter-relacionadas e não somente reunidas”. O apoio familiar contribui para a construção das relações de afeto dos genitores para o bebê, porém o bebê também consegue captar os estímulos negativos ao seu redor, como a rejeição quando os genitores apresentam comportamentos de intolerância, repulsividade, falta de atenção, comunicação, carinhos, entre outros.

sabe-se também que os bebês reagem aos sentimentos daqueles que estão em contato com eles. As pessoas que temem esses bebês seguram-nos com relutância, sentem hostilidade ou ansiedade em relação a eles fariam melhor em deixá-los em paz. As crianças deficientes, assim como todas as outras, ou talvez com uma sensibilidade ainda maior, perceberão esses sentimentos. Elas precisam da atenção que transmite segurança e confiança, assim como de experiências com amor que lhes abrirão as portas do mundo. (BUSCAGLIA, 1993, p39).

O impacto causado pelo diagnóstico da deficiência intelectual pode dificultar a aceitação dos pais em relação a esse bebê, porém a rejeição pode ocasionar maiores dificuldades no desenvolvimento dessa criança. Para Buscaglia (1993) o tipo de vida e futuro que essas crianças terão quando crescerem dependerá em grande parte delas mesmas, mas sofrerá também influência da sensibilidade, das atitudes, do conhecimento e da personalidade em geral dos pais e familiares.

9.2 A importância da família no desenvolvimento do deficiente intelectual

A família desempenha um dos papéis fundamentais no desenvolvimento da criança, pois a família contribui para as primeiras estimulações, vínculos e aprendizagem. Como apontam Oliveira e Poletto (2015, p.104) “Diante da realidade,

crianças e adolescentes com deficiência necessitam do apoio de seus progenitores para sua formação social, emocional e educacional”.

Em geral as famílias dos deficientes intelectuais irão ser afetadas com as mudanças para receber essa nova criança, para isto é importante que a família faça esse acolhimento e receba essa criança preparando para um local seguro e protegido.

o problema básico enfrentado pelas famílias dos indivíduos excepcionais é, essencialmente, o de todas as famílias - como enfrentar os problemas da vida por meios que favoreçam, em vez de obstruir, o crescimento e desenvolvimento dos membros da família (TELFORD, SAWREY, 1978, p.168).

O núcleo familiar pode ser constituído de várias maneiras, independente disso, é importante que exista alguém que possa dar os suportes necessários na primeira infância para que na vida adulta existam maiores possibilidades de independência dessa criança e um bom desenvolvimento global como habilidades físicas, motoras e cognitivas. Para Smith (2008, p.192), “[...] Contudo, é a família que oferece o apoio diário de que os portadores de deficiências necessitam”.

a família é um pequeno sistema social interdependente, que contém subsistemas ainda menores [...] O menor desses subsistemas é a díade social – a interação entre duas pessoas. Nesse contexto, o par mãe-filho é tipicamente o subsistema focal, engastado no sistema familiar mais amplo. [...] O que a criança individual é e faz afeta todos os membros da família; o comportamento desses, por seu turno, afeta a criança (TELFORD, SAWREY, 1978, p.169).

Portanto, os cuidados na primeira infância são essenciais para um bom desenvolvimento na vida adulta, para que isso ocorra vai depender do repertório de informações e estímulos que foram oferecidos na infância. Para Buscaglia (1993, p.86), “Se as crianças se sentem seguras no ambiente familiar e têm relacionamento cooperativo, amadurecedor e significativo com os pais e irmãos, se sentirão menos ameaçadas pelo novo e diferente”. O envolvimento da família com o deficiente intelectual contribuirá para o desenvolvimento afetivo, emocional, social, interações significativas que colaboram para o desenvolvimento da fala, linguagem e comunicação. E estimulações que cooperem para o seu desenvolvimento psicomotor, cognitivo e educacional.

A partir disso, discutiremos abaixo algumas das cenas do filme a partir do debate com o grupo participante.

9.3 Diálogos no grupo: filme O Guardião de Memórias.

Pesquisadora: Vocês gostaram do filme?

Grupo: Sim.

Pesquisadora: Esse filme fala sobre uma história feliz ou sobre uma história triste?

Grupo: Sobre uma história triste.

Pesquisadora: É um filme que nós conseguimos aprender alguma coisa?

Grupo: Sim.

Pesquisadora: Sobre o que fala o filme?

Jadson: Sobre a vida.

Gustavo: Fala do homem que é pai e que teve um menino e uma menina, mas o homem não quis a menina.

Pesquisadora: Porque o filme chama o Guardião de memórias?

Juliana Paes: Porque ele tirava foto e lembrava-se da irmã que morreu.

Capitão Gancho: É porque ele guardava as fotos de recordação e tirava as fotos da menina para ele se lembrar dela. Ele guardava de lembrança.

Gustavo: É bom guardar foto debaixo da cama.

Pesquisadora: Certo, o filme chama o Guardião de memórias porque tem uma cena que a mulher entrega de presente para o marido uma câmera fotográfica e com ela entrega um álbum escrito o guardião de memórias. Mostra que ele gostava de tirar fotos e muitas delas ele utilizava para recordar e lembrar-se das pessoas que ele gostava. Porque é por meio das fotografias nós guardamos nossas lembranças, não é?

Pesquisadora: E na nossa vida acontecem somente coisas boas? Ou acontecem coisas ruins?

Grupo: As duas coisas.

Gustavo: Na vida tem coisa ruim também, por exemplo, você vai gostar se alguém briga com você?

Pesquisadora: É verdade, eu não vou gostar. Mas e no filme traz que o casal teve uma perda, não é?

Grupo: Sim.

Guerreiro: Sim, mostra que ele estava escondendo a filha dele.

Juliana Paes: É ele falou que a filha estava morta.

Gustavo: Ele estava escondendo a filha dele da mãe.

Pesquisadora: E porque ele estava escondendo a filha?

Didi Mocó: É porque a filha tinha um problema.

Pesquisadora: Que problema?

Didi Mocó: Ela era mongoloide.

Pesquisadora: E é mongoloide o nome que nós utilizamos?

Juliana Paes: Não é Síndrome de Down.

Didi Mocó: Mas não é também mongoloide?

Pesquisadora: Antigamente era utilizado o nome mongolóide, porque uma das características físicas das pessoas com Síndrome de Down são os olhos puxados, semelhantes às pessoas que vivem em um país chamado Mongólia, mas atualmente não utilizamos mais essa expressão porque pode faltar com respeito às pessoas, então utilizamos a palavra Síndrome de Down.

Em relação, a essa discussão, na literatura sobre a síndrome de Down podemos encontrar vários termos para denominar a síndrome. Segundo Sampaio (2012, p.277), “Durante muito tempo, as crianças com Síndrome de Down foram erroneamente chamadas de “mongóis”, devido a sua aparência oriental e a sua pele amarelada [...]”. Muitos conceitos foram reformulados no que se trata a deficiência intelectual por serem conotações pejorativas

as pessoas com deficiências expressam fortes sentimentos sobre palavras e expressões utilizadas para descrevê-las. A linguagem reflete mudanças nos conceitos e nas crenças. O que é socialmente aceitável em certo ponto da história pode ser visto como engraçado ou ofensivo em outra época. (SMITH, 2008, p.43).

Durante a fala dos alunos participantes do grupo podemos observar que os mesmos apresentam em seus discursos conceitos ou preconceitos que foram transferidos em meio as suas vivências.

9.4 Continuação dos diálogos no grupo: filme O Guardião de Memórias.

Pesquisadora: E é uma doença?

Didi Mocó e Juliana Paes: Não.

Didi Mocó: É um preconceito que existe!

Pesquisadora: E vocês acham que o pai teve preconceito?

Branca de Neve: Eu acho que sim.

Didi Mocó: Teve sim.

Gustavo: Ele teve sim.

Pesquisadora: Quantos filhos o casal teve?

Rosa: Eles tiveram dois, um menino e uma menina.

Pesquisadora: E porque eles somente ficaram com o menino?

Raje: Mas o problema é que ele achou que a menina iria morrer logo, logo.

Juliana Paes: Isso igual à irmã do médico, mas ele também ficou com o menino porque ele era perfeito.

Pesquisadora: Mas a menina não era perfeita?

Juliana Paes: Era. Tinha tudo normal perna, braço tudo, mas ele pensou que ela iria morrer igual à irmã dele, porque as duas tinham o mesmo problema. Daí ele se lembrou do sofrimento da mãe quando a irmã morreu e ele não queria que isso acontecesse também com a esposa dele.



Cena que a mãe do Dr. Henry chora após enterro da filha que tinha deficiência intelectual. Dr. Henry associa esse sofrimento e acreditava que a filha não teria expectativa de vida por apresentar Síndrome de Down.

Fotograma 02: Cena que ilustra o sofrimento da mãe do Dr. Henry que chora após a morte da filha.

Pesquisadora: Então ele decidiu entregar a filha para a enfermeira porque ele quis poupar a esposa de sofrer?

Grupo: Sim.

Gustavo: Mas eu acho que o moleque cresceu e aí o pai o chamava para pescar e ele percebeu que a mãe traiu o pai com o desenhista que queria desenhar ela e ela tirou tudo.

Pesquisadora: Entendi. Tem essa cena do filme que fala a respeito da traição, mas o que nós estamos discutindo agora é outra coisa. Então o que vocês acham dessa atitude, do médico entregar a filha dele para outra pessoa cuidar?

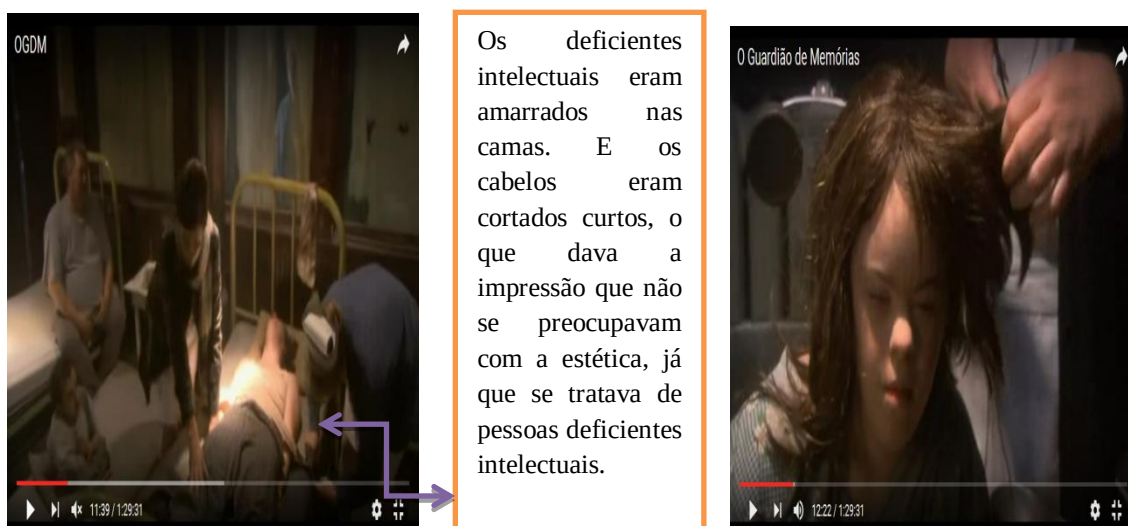
Juliana Paes: Eu acho errado. Ele não podia ter dado ela embora.

Pesquisadora: Mas ele aceitou essa filha?

Juliana Paes: Não. Ele deu a menina para a enfermeira levar até o sanatório para internar a menina.

Pesquisadora: Porque a enfermeira não deixou a menina lá?

Juliana Paes: Porque ela viu cortando tudo o cabelo das crianças. Ela chegou lá e viu todo mundo amarrado então ela pegou a menina e levou embora.



Fotograma 03: Cena que ilustra a enfermeira no abrigo para pessoas deficientes intelectuais e depara-se com um ambiente hostil.

A enfermeira Caroline foi até o endereço da clínica onde Dr. Henry indicou para deixar o bebê, mas Caroline se depara com um lugar desorganizado, com excesso de pessoas deficientes intelectuais em condições precárias e apenas uma cuidadora para uma demanda excedente de pessoas e visualiza os internos sendo contidos com amarras e privados dos cuidados básicos.

Nesse momento do filme podemos refletir a importância do apoio e do papel da família na vida do deficiente intelectual, pois quando há rejeição dos próprios familiares

os deficientes intelectuais encontram maiores dificuldades de desenvolvimento e de inserção social. Como descrevem as autoras Colissi e Wendling (1998, p.8), “Para que possamos construir uma sociedade inclusiva, a mudança começa com a família, tendo que aceitar esse membro”. Ou seja, os pais por meio de passeios, convivência na vizinhança, clubes, restaurantes e o espaço escolar podem auxiliar e incentivar os filhos a conviverem com as outras pessoas. Segundo Colissi e Wendling (1998, p. 8), “Algumas famílias preferem isolar-se da sociedade, a tê-la que enfrentar, perante o preconceito que a esta tem em relação à deficiência, preferindo ficar em casa”.

A família do deficiente intelectual que investe em promover oportunidades, como a criança circular e transitar nos ambientes sociais possibilita incentivar o aprendizado das relações afetivas e sociais. Segundo Schwartzman (1999, p. 271), “Desde as primeiras semanas de vida, o ser humano apresenta uma tendência a manter ligações afetivas. [...] É a partir de uma ligação afetiva estável, isto é, do apego seguro, que uma pessoa constrói sua autonomia”. Por isso é fundamental que a criança deficiente intelectual tenha uma rotina diária de cuidados e também possa interagir com outras pessoas em ambientes externos da sua residência, em meio à comunidade.

9.5 Continuação dos diálogos no grupo: filme O Guardião de Memórias.

Pesquisadora: Então esse filme fala sobre o que?

Gustavo: Sobre abandonar a criança.

Rosa: Sobre o pai que não quer a filha.

Pesquisadora: Isso, esse filme discute o abandono e a rejeição familiar contra pessoas com deficiência intelectual, nesse filme é contra a Síndrome de Down. E todo mundo sabe o que é rejeição? O que significa a palavra rejeitar?

Raje: Eu sei, rejeitar é quando não tem amor.

Capitão Gancho: Não tem amor a criança. Porque na hora de fazer o filho é bom, mas na hora de cuidar foge.

Gustavo: E tem isso na vida real viu.

Pesquisadora: E ele se arrependeu?

Capitão Gancho: Se arrependeu muito. Tanto que ele fica escondido tirando foto da filha.

Gustavo: Se arrependeu sim, até chorou.

Juliana Paes: Ele se arrependeu no final.

Capitão Gancho: E tem uma parte do filme que o menino não gosta mais da mãe porque ela traía o pai.

Pesquisadora: Porque ela traía o marido?

Gustavo: Porque ela queria ter mais um filho e ele não quis.

Pesquisadora: E o casal foi feliz depois que ele abandonou a menina?

Capitão Gancho: Não foi muito ruim para ele.

Pesquisadora: No filme discute que ele tomou uma decisão, onde ele não soube lidar com a situação na hora que ele viu a menina, foi isso? Porque ele pensou que seria igual a história com a irmã dele e daí ele teve essa escolha. E na nossa vida, nós tomamos decisões que nos arrependemos?

Grupo: Não.

Gustavo: Eu acho que sim, porque ele ficou com mágoa e remorso, esse segredo começou a ficar pesado para ele esconder da família.

Pesquisadora: E porque ele não quis ter outro filho com a esposa?

Juliana Paes: Eu acho que ele tinha medo do bebê nascer com problema e acontecer de novo.

Pesquisadora: E eles foram um casal feliz?

Rosa: Não muito.

Pesquisadora: E a menina que ele rejeitou foi feliz?

Capitão Gancho: Sim ela gostava da nova família e a enfermeira foi uma boa mãe para ela. Tanto que no final do filme ela dá a flor para a enfermeira e para a outra mãe, ela entrega a flor para as duas mães, porque ela gostava dela.



Após saber que tem duas mães a garota com Síndrome de Down divide o ramalhete de flores e presenteia as duas mães.

Fotograma 04: Cena que mostra a garota dividindo as flores para as duas mães.

Pesquisadora: E a enfermeira aceitou a filha do jeito que ela era?

Rosa: Sim ela aceitou.

Gisele Bündchen: Karol aconteceu isso comigo. Essa moça é igual a mim. Eu até chorei, porque conta a história da minha vida⁸.

Podemos observar no relato da aluna a identificação que ela obteve com a história da personagem do filme em relação a sua própria vida, e relata chorar ao ver as semelhanças da história do filme com a sua vida. Devido a isso, podemos compreender como o cinema pode interagir e significar para o outro essa proximidade, que contribui para refletirmos sobre os nossos sentimentos, pensamentos e angústias.

o outro é tudo aquilo (humano, não humano, visível, não visível) que me arranca da pretensa estabilidade de uma identidade fixa (um modo padronizado de pensar, sentir, agir) provocando-me com um incessante convite para diferentes formas de ser-estar no mundo (DINIS, 2005, p. 75).

Pesquisadora: Você chorou assistindo o filme, porque é semelhante a história da sua vida?

Gisele Bündchen: Sim. A minha mãe verdadeira também me abandonou, ela não me quis quando eu nasci então minha outra mãe me pegou para criar. Às vezes minha mãe verdadeira vem me ver, mas eu não gosto dela não.

Pesquisadora: Por que Gisele?

Gisele Bündchen: Porque ela não tá nem aí pra mim não. Eu não gosto dela.

Pesquisadora: Mas você é feliz agora com a sua outra mãe?

Gisele Bündchen: Sim, com essa eu sou feliz sim, mas com a outra não.

Pesquisadora: No filme discute uma história triste sobre algumas situações que mexem com os nossos sentimentos, mas nós temos que superar e dar outra trajetória feliz para a nossa vida, foi isso que aconteceu com a história do filme?

Gustavo: É no final do filme eles descobrem a verdade, eles descobrem o segredo e a menina fica feliz de ver o irmão e de saber que tem duas mães.

Capitão Gancho: A enfermeira foi uma boa mãe para ela e não deixou a menina ser abandonada.

Juliana Paes: E ela colocou a menina na escola e cuidou bem dela.

⁸ A aluna apresenta deficiência intelectual, porém não é Síndrome de Down, mas relata semelhanças com a própria história de vida e da personagem do filme.

Pesquisadora: No filme o médico fala que a criança seria uma pessoa doente. E ela foi uma criança doente?

Grupo: Não.

Pesquisadora: Ela aprendeu a fazer bastante coisa na vida?

Gustavo: Aprendeu ir à escola e a cozinhar.

Sheila do Tchan: A fazer o café da manhã.

Raje: Ela aprendeu a dançar, você lembra que ela dançava com o pai dela?

Pesquisadora: Eu lembro.

Juliana Paes: A menina aprendeu também a fazer tear.

Gustavo: E ela sabia ler e escrever, você lembra que ela fez um cartão de coração?

Pesquisadora: Lembro.

Pesquisadora: Teve uma cena que aparece a enfermeira com um grupo de pessoas lutando pelo direito da filha para ir à escola, o que vocês acham sobre isso? É importante nós frequentarmos a escola?

Capitão Gancho: A escola é boa porque agente aprende bastante coisa, tem gente que acha que a escola é chata, mas se tem uma boa professora daí vai bem.

Pesquisadora: Porque temos que ir para a escola?

Sheila do Tchan: Para ler e escrever para depois trabalhar.

Gustavo: Para aprender a pintar e a fazer exercício físico, como a corrida.

Pesquisadora: A escola é divertida?

Capitão Gancho: Muito, nós fazemos bagunça, é bom.

Pesquisadora: O que vocês gostaram do filme?

Capitão Gancho: Eu gostei muito do filme, mas não gostei da parte que o médico não assumiu a paternidade, eu acho que ele não deveria deixar a filha, isso para mim não é pai, pra mim isso já tá errado.

Juliana Paes: Eu também acho que está errado abandonar a filha, o pai tem que correr atrás das coisas da filha.

Pesquisadora: E o que vocês aprenderam com o filme?

Gustavo: Eu aprendi tudo.

Capitão Gancho: Quando o médico abria a gaveta para ver a foto da menina ele pensava nela né?

Pesquisadora: Sim ele pensava. E é certo nós rejeitarmos alguém?

Grupo: Não.

Pesquisadora: E se ele ia ao quarto escuro onde revelava as fotos para ficar olhando a foto da menina ele gostava ou não dela?

Capitão Gancho: Gostava, mas ele se arrependeu de abandonar ela. Por que quando ele ficou seguindo a menina e observou o lacinho do cabelo cair. Ele guarda o lacinho para lembrar-se dela.



O pai se aproxima da filha e guarda o lacinho de cabelo.

Fotograma 05: O pai tenta se aproximar da filha, ao cair o lacinho de cabelo, ele guarda de recordação.

Gisele Bündchen: Eu achei muito triste esse filme.

Pesquisadora: E nós, aprendemos alguma coisa com histórias tristes?

Capitão Gancho: Aprende muito, porque tem muita mãe que não gosta de criança e não cuida da criança direito e abandona isso já é comum.

Pesquisadora: Por mais que o filme conte uma história triste, nos serve para pensarmos que isso acontece no nosso dia a dia e colabora para refletirmos porque os pais abandonam os filhos que apresentam alguma deficiência intelectual.

Juliana Paes: É meu pai verdadeiro não pagou até hoje a minha pensão e eu não sei se ele está vivo ou se está morto ele nunca mais apareceu.

Didi Mocó: Eu gostei do filme, porque ajudou a pensar como as pessoas tratam quem tem Síndrome de Down. Eu tenho bastantes amigos e eu não tenho preconceito contra eles. Eu sei que as pessoas de fora tem preconceito. O filme ajuda agente a não fazer igual.

Esse relato contribui para a reflexão sobre a alteridade, o cinema possibilita entrar em contato com situações que remetemos ao nosso contexto. Ou seja, o aluno se

expressou sobre a importância de aceitar as pessoas com Síndrome de Down e destacou a importância do exemplo da história do filme, para não cometermos os mesmos erros do personagem, ou seja, a rejeitar as pessoas com Síndrome de Down. Como aponta Bergala (2012), o cinema é sem dúvida a forma de arte que, imediatamente, captura a alteridade.

Capitão Gancho: Tem uma menina perto de casa que vem conversar comigo e eu a respeito, ela tem problema mental.

Gustavo: Tá certo, não pode deixar a pessoa sofrer.

Gisele Bündchen: O que é isso? Problema mental? Eu tenho isso?

Didi Mocó: Eu sei. Deixa eu te explicar. Quando a gente nasce, o bebê tem uma lesão e uma parte do cérebro não funciona e a outra funciona e eu tive isso, faltou oxigênio quando eu nasci, minha mãe falou para mim quando eu tinha 7 anos de idade, mas eu sou uma pessoa normal, eu tenho uma vida normal no dia a dia.

Capitão Gancho: Didi tem gente que não acredita né? Que a gente tem e sabe também fazer as coisas. E eu acho outra coisa também sobre o filme, é que ele poderia ter cuidado dessa criança, se eu tivesse um filho assim eu iria cuidar dele.

Nesse momento do diálogo com o grupo, o aluno realiza essa comparação entre ele e o personagem, ou seja, ele se coloca no lugar do outro, e opina como seria sua conduta diante ao mesmo acontecimento vivenciado pelo personagem do filme. Podemos identificar nesse trecho um movimento de alteridade. Para Dinis (2005, p. 74), “E o maior exercício de alteridade é mais do que reconhecer o direito à diferença do outro, é desejar encontros com o outro que nos arranquem da condição de permanecermos o mesmo”. Ou seja, o aluno não permaneceu indiferente em relação ao tema da rejeição familiar e da história do filme.

Didi Mocó: Eu também assumiria o meu filho com problema mental, se eu tivesse.

Pesquisadora: Como foi essa experiência na vida de vocês ao assistir o filme e depois falar sobre ele aqui na escola?

Gustavo: Vai ficar registrado na nossa mente e na nossa vida.

Sheila do Tchan: Eu gostei muito.

Pesquisadora: Dos filmes que vocês assistiram quais vocês mais gostaram?

Rosa: De todos.

Juliana Paes: Dos Colegas.

Jadson: Do primeiro que fala de amor.

Gustavo: Eu gostei do Rádio.

Pesquisadora: E, dos temas que nós conversamos?

Juliana Paes: Eu acho que eles são importantes para a nossa vida.

Raje: Eu achei muito bom, e isso aí tem também na vida real, na vida do artista, a Ticiane Pinheiros tem uma filha com Síndrome de Down.

Pesquisadora: Vocês acham que nós aprendemos assistindo filmes?

Didi Mocó: Sim, o filme mexe com os nossos sentimentos.

Em suma, os filmes podem suscitar experiências e sentimentos que contribuem para o olhar, ou seja, o outro, compreender e ver o outro. Permite identificar-se com o outro e com a sua história. E a partir do momento que conseguimos olhar para o outro conseguimos transformar em nós pensamentos, sentimentos, atitudes, enfim conseguimos aprender com o outro. Como discute Bergala (2012) o cinema permite que nos coloquemos no interior do outro, o que na vida real é extremamente difícil.

Capitão Gancho: Eu gosto de ver filme pesado, filme de terror.

Raje: O filme ajuda a pensar diferente, porque o filme é diferente de novela.

Juliana Paes: Adorei ficar aqui com os meus amigos, a gente aprende com o outro, eu vou lembrar para o resto da vida desse grupo.

9.6 Nos bastidores da sessão de cinema “O Guardião de Memórias”



Fotograma 01: Cena do filme O guardião de memórias, que exhibe o nascimento do bebê do Dr. Henry

Sheila do Tchan: Aí que bonitinho o bebê.

Gisele Bündchen: É um menino?

Gustavo pergunta para Sheila do Tchan: Você quer ter um filho?

Sheila do Tchan responde: Eu quero.

Gustavo: Olha, a menina ficou doente.

Didi Mocó: Porque ele está olhando assim para o bebê?

Juliana Paes: Ela é mongolóide.

Capitão Gancho: O que? O que aconteceu com o bebê?

Juliana Paes: Ela é mongolóide.



Fotograma 02: Cena do filme O guardião de memórias que a esposa do Dr. Henry posa para ser fotografada por outro homem

Capitão Gancho: Nossa, imagina se o marido pega os dois.

Gustavo: Ela é bonita.



Fotograma 03: Cena do filme O guardião de memórias que a mãe conversa com o casal de namorados a respeito de casamento e filhos

Juliana Paes: Olha que bonitinho, os dois querem casar e ter filhos.

Gisele Bündchen: Eu não quero ter filho, não.

10. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A teoria das inteligências múltiplas consiste em valorizar as habilidades e competências do indivíduo. Desse modo, podemos refletir a importância de trabalhar com os deficientes intelectuais, atividades de aprendizagem para estimular as dificuldades das habilidades apresentadas e valorizar as competências já desenvolvidas.

A partir disso, podemos lembrar que o processo da avaliação neuropsicológica consiste em avaliar alguns critérios sobre as habilidades do indivíduo para identificar a deficiência intelectual. Alguns dos critérios avaliados são, a comunicação, auto cuidado, vida familiar, vida social, autonomia, habilidades adaptativas conceituais, sociais e práticas.

Bergala (2008) problematiza a consolidação do cinema na educação e discute a possibilidade de trabalhar a alteridade a partir da utilização de filmes, fato essencial para ser explorado com os deficientes intelectuais, ou seja, o cinema pode contribuir para explorar as habilidades mencionadas anteriormente.

A pesquisa de campo desenvolvida discute um novo olhar para o cinema na escola APAE, sendo que o projeto político pedagógico da instituição é baseado na teoria de Gardner e isso poderia ser valorizado para caracterizar a teoria de Gardner como estimuladora de inteligência por meio do cinema.

normalmente, o que se constata é que são utilizados filmes em sala de aula com o propósito de “preencher tempo”, “substituir o professor”, “ocupar os alunos”, entre outras opções. O filme tapa-buraco é utilizado quando há algum problema inesperado, como citado acima. O maior problema é a banalização do ato de assistir ao filme, que passa a ser algo como “não ter aula”, “matar aula”, “ocupar tempo”. Não há qualquer objetivo e, pior ainda, pode ser algo maçante e repetitivo. (MODRO, 2005, p.11).

A junção do cinema e educação ainda é um processo em construção, porém os educadores que tiveram a oportunidade de utilizar filmes com fins educativos podem relatar os ganhos e a produtividade da aprendizagem dos alunos. Mas infelizmente o cinema ainda não é reconhecido em todas as escolas.

apenas passar um filme, sem discuti-lo, sem propor tarefas em relação ao mesmo, sem questioná-lo, sem buscar novas referências, sem estabelecer relações com conteúdos estudados em sala de aula é cair no vazio. Desnecessário dizer que não acrescenta em nada o trabalho desenvolvido (MODRO, 2005, p.12).

A proposta do cinema e educação é criar um movimento na escola e permitir aos alunos aprendizados sobre a cultura, arte, apreciação, alteridade, identificação e valorização de si e do outro.

nunca é demais lembrar que uma das funções que a sociedade delegou à escola é a promoção da possibilidade de construir valores que lhe identificam, caracterizam e permitem a vida em grupo. Assim, respeito, solidariedade e cooperação são valores a serem construídos por professores, professoras, alunos e alunas no cotidiano escolar. (SILVA, 2007, p.30).

Observarmos dados da história da deficiência intelectual e discutimos como em determinado momento, a sociedade inferiorizava e segregava os indivíduos deficientes intelectuais e esses fatos ainda geram marcas na atualidade, como identificamos em algumas das falas dos alunos, relatos de vivências nos quais sofreram alguma forma de preconceito ou desrespeito à sua condição e essas concepções devem mudar. Como argumenta Silva (2007, p.24), “É momento de dirigir nossa atenção a valores, atitudes e conhecimentos que contribuam para a edificação de uma sociedade inclusiva, solidária e participativa que queremos e devemos construir”.

A partir disso, debater e problematizar questões sobre a deficiência intelectual com os alunos da APAE contribuíram para o crescimento e entendimento de si próprios, pois, negar, esconder ou protelar diálogos sobre as suas diferenças é vetar, excluir e subestimar mais uma vez, a condição de ser deficiente intelectual, por isso é primordial discutir sobre os seus direitos, possibilidades de superar angústias e frustrações e esclarecer dúvidas sobre inquietações.

Nessa perspectiva, podemos identificar que durante a pesquisa de campo, foram mobilizadas questões sobre suas vivências. Os alunos relataram situações pessoais a partir das exhibições dos filmes e denunciaram situações e sentimentos que estavam silenciados, ou seja, velados em meio as suas deficiências, pois muitas vezes os deficientes intelectuais para a sociedade não estão habilitados para falar sobre si próprios, sendo que a sua deficiência fala por si.

Deste modo, os alunos por meio dos filmes foram tocados de alguma maneira e conseguiram expressar e se posicionar. Como explica Hilgebert (2014, p.26), “A experiência com o cinema nos coloca necessariamente diante do outro; pode ser um outro distante, diferente, às vezes próximo, mas sempre outro em relação a nós”.

Podemos observar nos diálogos que aconteceram por meio do filme *Simples como amar*, os relatos dos alunos sobre relacionamento, sexualidade e constituição familiar.

Cinderela: Eu já fui amigada, mas não deu certo, fui chifrada.

Gisele Bündchen: Eu também morei com um moço, mas ele me trocou por outra.

Gustavo: Eu queria ter dois filhos. Um homem e uma mulher. E eu queria cuidar deles, dar banho e trocar a fralda.

Didi Mocó: Eu quero casar mais a minha namorada tá me enrolando. Minha mãe falou se eu casar nós vamos ter que morar sozinhos e não junto com ela.

Didi Mocó: O sexo é gostoso, mas tem que ser com preservativo para não engravidar.

Podemos observar as falas dos alunos a partir das cenas exibidas do filme, visto que esclareceram as vivências de relacionamentos amorosos, fato importante refletir, pois ainda existe um tabu sobre a sexualidade do deficiente intelectual, porém eles se relacionam, possuem desejos, sentimentos e vontade de se expressarem sobre suas emoções. Para Hilgert (2014, p.98), “Ver-se no filme pode ser, ver aquilo que desejamos, aquilo que achamos certo, aquilo que pensamos ser importante na vida”.

Outro aspecto interessante sobre as mobilizações dos alunos a partir do filme são algumas frases como esta abaixo.

Pesquisadora: Tem alguma coisa no filme que vocês perceberam que tem alguma coisa haver com vocês? Que tem algo semelhante?

Gisele Bündchen: A menina tem problema na cabeça?

A aluna levanta esse questionamento, ou seja, percebe as diferenças da personagem e permanece curiosa, mas não comenta mais nada sobre isso, porém a mesma aluna posteriormente na discussão do filme “O Guardião de memórias” novamente levanta outros questionamentos.

Gisele Bündchen: O que é isso? Problema mental? Eu tenho isso?

A aluna pode refletir sobre si mesma a partir da identificação com os personagens dos filmes que apresentavam deficiência intelectual, por isso o cinema possibilita construir conhecimentos e articular as semelhanças ou diferenças entre os espectadores e os personagens para desenvolver aproximações de novos sentidos. Segundo Hilgert (2014, p.36-37), “Parece-me impossível falar de cinema sem pensar sobre o quanto nos deixamos levar, ao assistir a um filme, pela impressão de realidade, pela sensação de que o filme é uma extensão de nossas vidas”.

Durante a discussão do filme *De porta em porta* dialogamos sobre trabalho e autonomia e os alunos relataram suas vivências e realizaram algumas comparações entre o filme e seus históricos de vida.

Guerreiro: Eu já trabalhei em quatro lugares. Eu trabalhei de pedreiro com o meu tio e trabalhei na horta, mas arranquei os pés de alfaces errado e o cara expulsou eu de lá. Daí eu fui roçar também o mato e eu rocei dois pés de espiga de milho errado e o cara me expulsou também.

Branca de Neve: Eu trabalhava dentro de uma sala e eu secava as tampinhas e as pecinhas do fogão, só isso. Eu fui despedida porque o chefe falou que eu tinha que secar as pecinhas mais rápido e eu não conseguia ir mais rápido.

Didi Mocó: Eu acho que o trabalho é importante se eu pudesse voltar a trabalhar, seria muito bom e outra o trabalho faz bem para a cabeça.

Jadson: O primeiro dia eu fiquei com vergonha porque eu nunca trabalhei no meio das meninas. Mas daí a chefe me explicou as coisas que eu tinha que fazer daí eu acabei acostumando e peguei amizade com elas.

Consequentemente, podemos compreender as dificuldades que os alunos deficientes intelectuais enfrentam para serem inseridos ao mercado de trabalho e podemos identificar por meio dos relatos as importantes significações do trabalho para cada um deles e a maioria argumenta que gostaria de voltar a trabalhar.

Em relação à discussão do filme *Meu nome é Rádio*, dialogamos sobre preconceito e discriminação e a partir das cenas exibidas do filme, os alunos trouxeram para os diálogos situações e opiniões sobre preconceito e discriminação.

Didi Mocó: É uma atitude errada que nós temos que mudar dentro de nós.

Rosa: Eles não podiam fazer isso com ele. Eles mentiram e enganaram o Rádio. E o Rádio era amigo deles, o Rádio ajudava o time e trabalhava para o time, pegando a bola e entregando toalha limpa para eles, isso foi maldade.

Ao falar sobre cinema podemos observar a partir do filme os elementos de significação da linguagem cinematográfica, a identificação, alteridade e a produção de pensamentos que pode haver no indivíduo. Como explica Hilgert (2014, p.34), “assistir a um filme é uma atividade às vezes tão cotidiana que, muitas vezes, não paramos para pensar nas possíveis relações que estabelecemos com os filmes”.

Nesse sentido ao discutirmos o filme *Colegas*, dialogamos sobre a amizade e os alunos relataram a importância dos amigos em suas vidas e que as maiores dos amigos estão no cotidiano escolar.

Pesquisadora: O que é ter amigo? O que significa ter amizade?

Gustavo: Amigo ensina nós a aprender as coisas. Ajuda nós a andar de bicicleta.

Jadson: Amigo convida para sair.

Gisele Bündchen: Convida para ir ao shopping.

Gustavo: Sem amigo, você vai viver sozinho, fica aí sofrendo, antes de estudar na APAE eu era sozinho.

Raje: Amizade é fazer coisa boa e não fazer coisa ruim.

Gustavo: Amigo é respeitar é ter amor.

Durante os diálogos desenvolvidos com o grupo uma das alunas realiza comentários sobre as cenas do filme em relação à liberdade para conquistar sonhos.

Juliana Paes: Sonhar é ir atrás da liberdade para fazer as coisas. Igual à cena da menina soltando o passarinho da gaiola, ela queria que ele voasse para ficar livre, ela não gosta das coisas presas, porque a pessoa tem que ser livre para ir atrás do sonho dela.

A aluna participante menciona a cena exibida do filme e realiza comparações sobre conquistas de sonhos e liberdades a partir da própria interpretação sobre as

imagens visualizadas. Para Hilgert (2014, p.46), “Exatamente por não haver uma preocupação com fatos e ações, muitas lacunas são deixadas pelo filme. Lacunas essas que convidam o espectador a criar”.

O filme cria condições para o espectador desenvolver a imaginação e a criatividade e elaborar interpretações e deduções, fato importante para a educação, exercitar habilidades de aprendizagem.

Na discussão do filme O Guardião de memórias, podemos refletir sobre o relato abaixo da aluna participante, a identificação que obteve por meio da personagem do filme O Guardião de memórias que foi rejeitada logo após o nascimento pelo fato da Síndrome de Down. A aluna participante do grupo é deficiente intelectual, porém não é Síndrome de Down, mas também foi rejeitada pela mãe biológica e adotada por outra família.

Gisele Bündchen: Karol aconteceu isso comigo. Essa moça é igual a mim. Eu até chorei, porque conta a história da minha vida.

A aluna conseguiu expor as semelhanças da história da personagem com a sua própria história. Como argumenta Xavier (2003, p.85), “Nada comparável a este efeito de “identificação” já ocorreu em qualquer outra forma de arte é aqui que o cinema manifesta sua absoluta novidade artística”. O cinema contribui para aproximar-se do outro.

Em relação à rejeição familiar devido ao filho deficiente, outra aluna comenta sobre o abandono do pai.

Juliana Paes: É meu pai verdadeiro não pagou até hoje a minha pensão e eu não sei se ele está vivo ou se está morto ele nunca mais apareceu.

Nessa perspectiva, podemos observar que muitos deficientes sofrem à rejeição familiar, sendo que em alguns casos os pais não abandonam o filho em instituições para adoção, porém cuidam dessa criança, mas não aceitam a deficiência do filho. Segundo Cunningham (2008, p.25), “Outros pais parecem concentrar toda a sua atenção na tentativa de remediar a deficiência da criança, perdendo de vista o seu papel na criação dela e, com isso, sua realização em cria-la”.

A rejeição não ocorre apenas após o nascimento pelos pais, mas pode acontecer por meio dos outros membros familiares como, irmãos, tios, avós, primos.

O filme pode aproximar o indivíduo de diferentes maneiras e a linguagem cinematográfica colabora para promover aprendizado, como podemos analisar nas frases abaixo, realizadas durante o filme O Guardião de memórias.

Pesquisadora: Vocês acham que nós aprendemos assistindo filmes?

Didi Mocó: Sim, o filme mexe com os nossos sentimentos.

Raje: O filme ajuda a pensar diferente, porque o filme é diferente de novela.

Gustavo: Nós estamos aqui para ver as coisas do filme e aprender com o filme e a falar da nossa vida que tem coisas igual a do filme.

O cinema pode inserir marcas e significados no indivíduo que contribuem para reflexão sobre tomadas de decisões da própria vida, a partir do encontro com a alteridade.

no cinema, a câmera carrega o espectador para dentro mesmo do filme. Vemos tudo como se fosse do interior, e estamos rodeados pelos personagens. Estes não precisam nos contar o que sentem, uma vez que nós vemos o que eles vêem e da forma em que vêem (XAVIER, 2003, p.85).

Os resultados obtidos no grupo constam interesse dos alunos durante a pesquisa de campo, interação do grupo, opiniões, comparações e interpretações que contribuíram para o surgimento das discussões.

é preciso que o educador saiba promover na escola o diálogo entre adolescentes, família e escola e os valores morais, assim como deve mediar os interesses imediatos dos jovens e o currículo escolar. Será que os jovens não teriam muitas contribuições a dar se fossem estimulados e ouvidos? (SILVA, 2007, p.210)

Todo esse processo permitiu confirmar a hipótese do cinema como um elo enriquecedor para a educação e formação humana. Segundo Silva (2007, p.210), “Do ponto de vista da formação humana, é possível vislumbrarmos no filme uma dimensão educativa, justamente porque os jovens precisam de lideranças e modelos para se identificarem e identificar-se”.

Em suma, a partir do espaço proporcionado aos alunos participantes por meio da utilização dos filmes, o cinema contribuiu para desenvolver autoconhecimento sobre si e despertar interesse sobre comportamentos, condutas e aprendizado. Como enfatiza Silva (2007, p.212), “Não seria esta a maior tarefa do educador: o desafio de humanizar alunos e alunas, resgatando neles a condição de ser humano?”.

Os deficientes intelectuais além dos conteúdos pedagógicos fornecidos dentro da instituição, necessitam acima de tudo se sentirem humanos e por meio dos diálogos, a partir dos filmes que havia personagens deficientes intelectuais, os alunos puderam se identificar e aprender com a alteridade e que eles são apenas humanos e que querem viver com humanidade.

10.1 Caderno de registro coletivo

Podemos observar no caderno de registro coletivo os desenhos e escritas que os alunos do grupo, realizaram durante a semana que assistiram aos filmes. Os alunos participantes desempenharam desenhos e frases a partir das exibições dos filmes, por isso podemos identificar que foram mobilizadas algumas das inteligências múltiplas propostas por Gardner.

Para Gardner (1995) a inteligência cinestésica está relacionada na capacidade que o indivíduo apresenta para usar a coordenação motora grossa ou fina, manipular objetos com destreza como lápis e pincel para realizar desenhos e gravuras. Fato interessante observarmos, pois a maioria dos deficientes intelectuais que compõem o grupo dos alunos participantes conseguem escrever algumas palavras em letra bastão, por isso os desenhos e as figuras é uma maneira de comunicação, é a possibilidade de se expressarem sobre suas opiniões em relação aos filmes exibidos, ou seja, a maneira como eles entraram em contato com o outro, por meio das identificações dos personagens e cenas de cada filme.

Desse modo, podemos identificar a presença da inteligência espacial que envolve a capacidade para perceber o mundo espacial e visual de forma precisa, captar percepções e observar detalhes visuais e criar imagens mentais, desenhar e criar detalhes.

Observamos também a inteligência linguística sendo a capacidade de relatar acontecimentos vividos ou descrever situações por meio da escrita.

Em suma, o cinema possibilitou estimular algumas das inteligências múltiplas e permitir a alteridade com o outro por meio dos filmes exibidos conforme as escritas e as gravuras abaixo.

EU ADOREI O FILME
FUI NA FEIRA PROCURA COMPRAR
MAIS NÃO ACHEI

SIMPLES COMO AMAR
ELE SE VIROU E CONSEGUIU MORAR
SOZINHO É BOM APRENDERMOS A MORAR SOZINHO
É UMA LIÇÃO DE VIDA



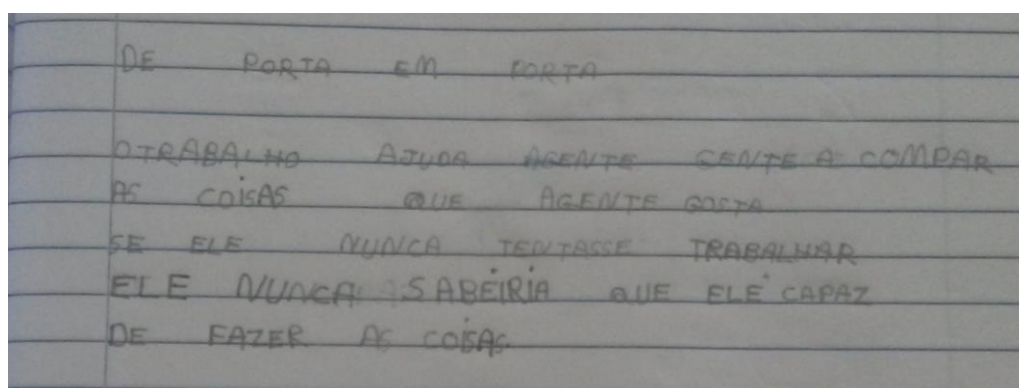
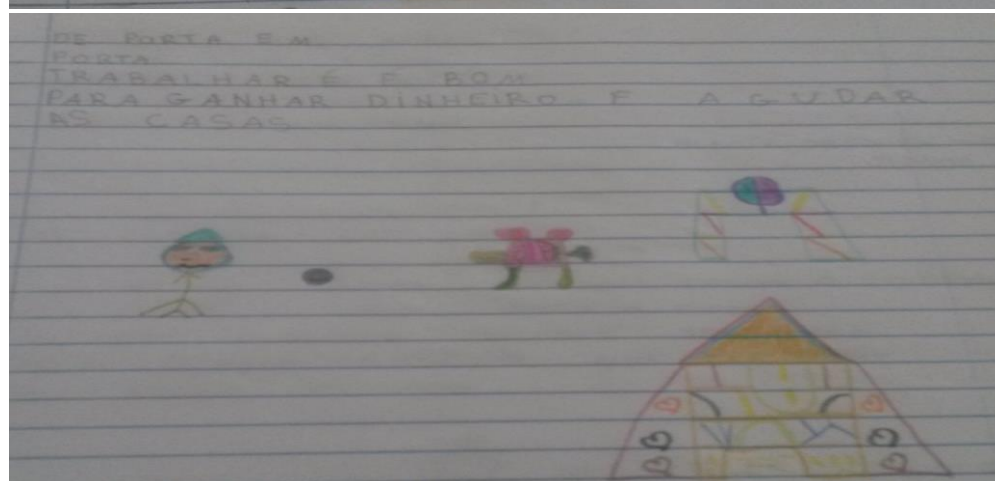
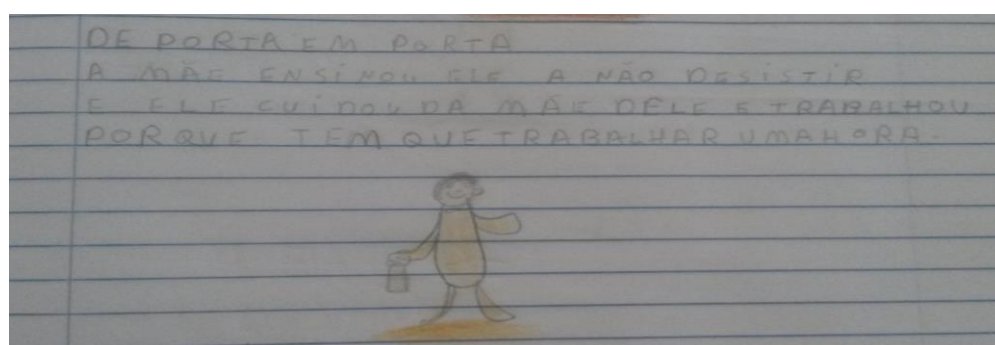
SIMPLES COMO AMAR
AJUDAR AS PESSOAS
APRENDI SOBRE CASÓRIO
DE CONVIVER CONVIVER COM A
ESPOSA E OS FILHOS.

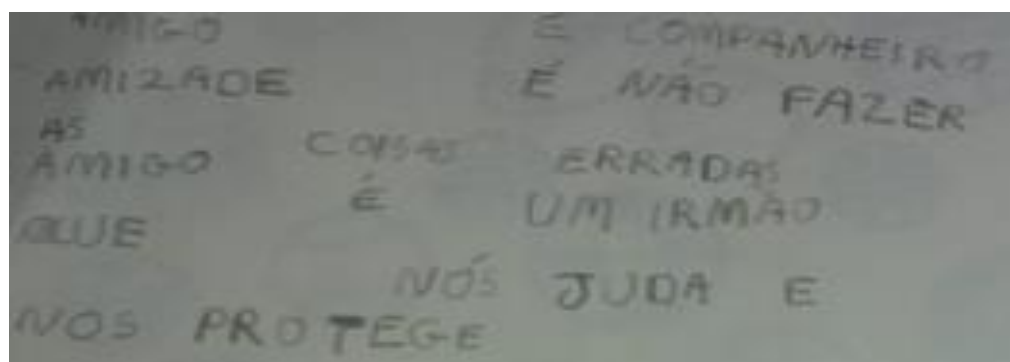
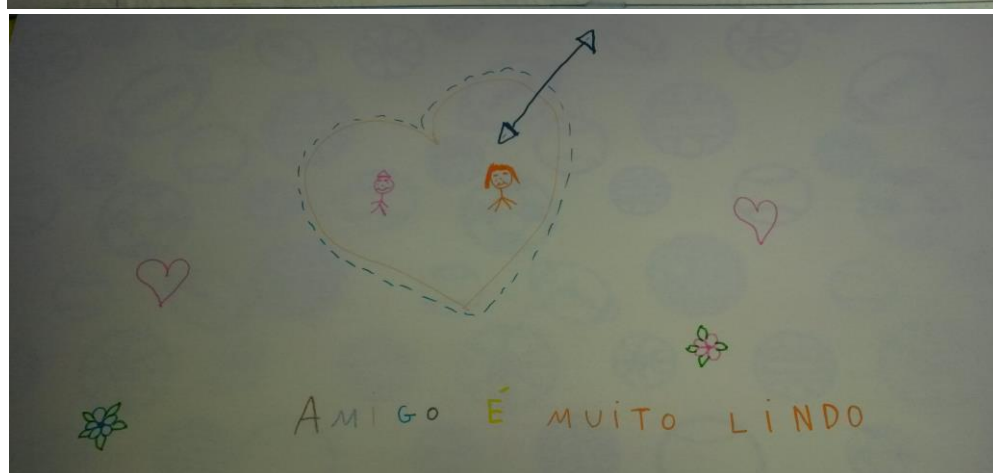
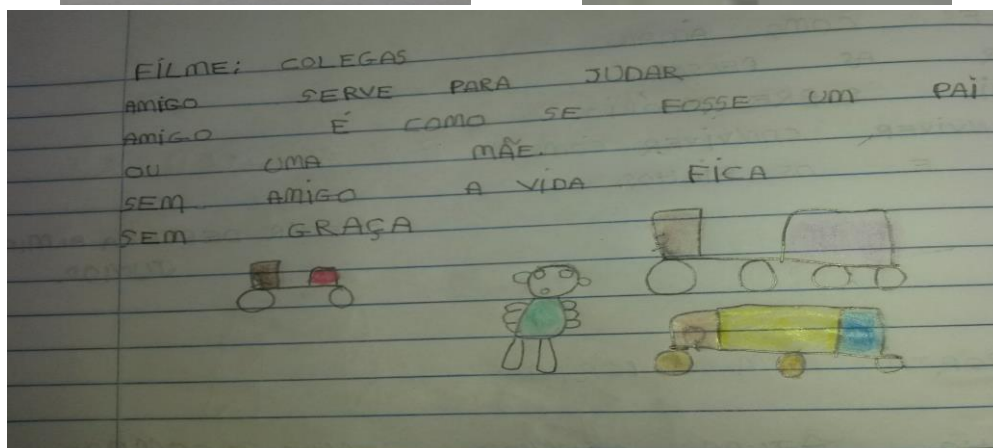
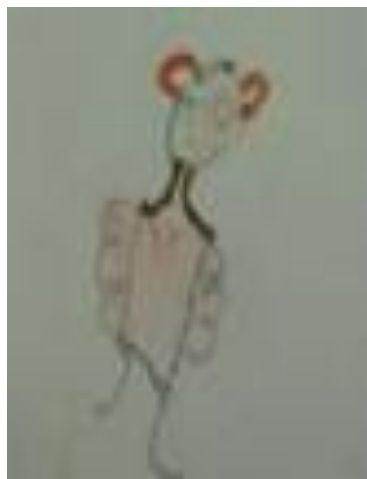
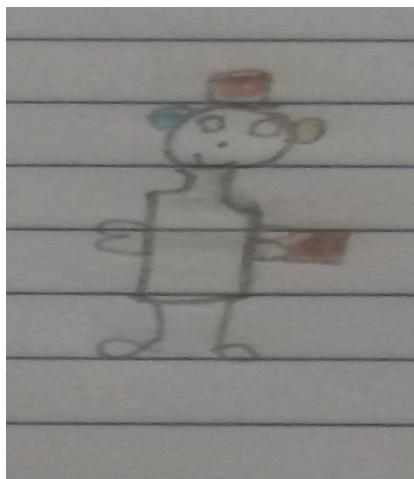
NUNCA DEZISTIR DOS SONHOS

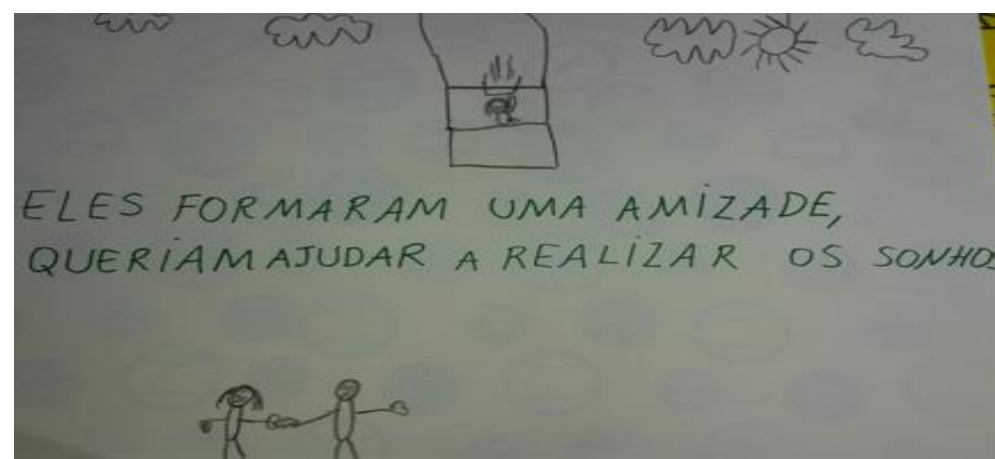
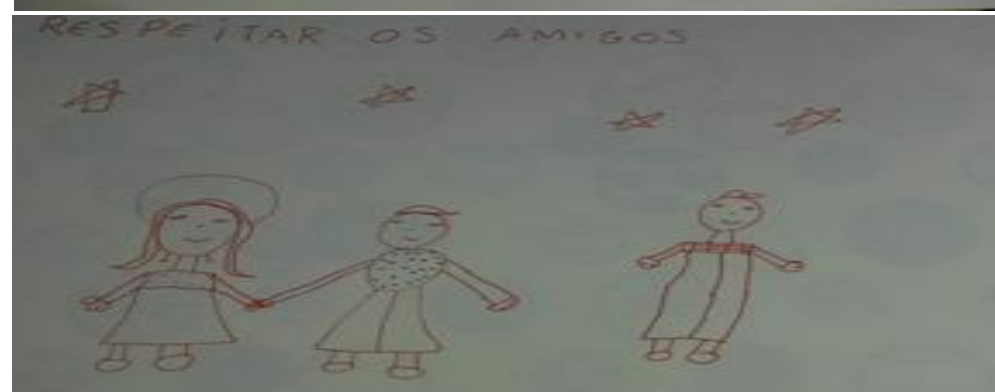
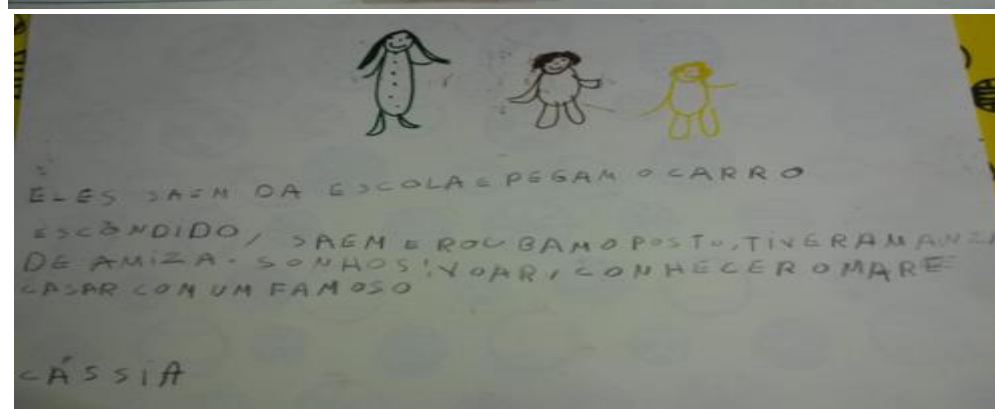


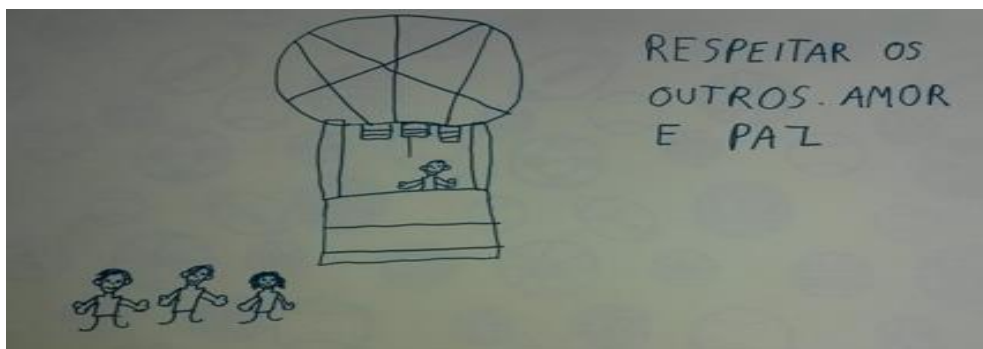
SIMPLES COMO AMAR
CASAMENTO É BOM
SER FELIZ COM OUTRA
PESSOA

SIMPLES COMO AMAR
MORAR SOZINHO
CASAMENTO TRAZ FELICIDADE
ANDAR DE BICICLETA









11. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação de mestrado discute a importância do cinema na educação e a partir disso, a pesquisa de campo foi elaborada por meio de atividades práticas com os alunos de uma escola de educação especial.

A escola de educação especial APAE desenvolve seu projeto político pedagógico baseado nas teorias das inteligências múltiplas de Gardner (1983) e por isso o objetivo dessa dissertação é investigar se o cinema pode desenvolver algumas das inteligências múltiplas.

Em busca dessa resposta realizamos cinco encontros na instituição com um grupo de 14 alunos e foram exibidos filmes com temáticas que abordam situações do cotidiano e da realidade em que os alunos vivem.

A partir do grupo podemos notar que os alunos conseguiram compreender a proposta de cada filme e dos temas, pois eles participaram das discussões e conseguiram colocar-se no lugar do personagem, como aponta Bergala (2012) o cinema permite que nos coloquemos no interior do outro, o que na vida real é extremamente difícil.

Desse modo, podemos refletir que os alunos conseguiram relatar suas histórias a partir da perspectiva exibida nos filmes e das temáticas propostas, ou seja, conseguiram articular o conteúdo dos filmes com suas próprias vivências.

Por isso, consideramos que o cinema é importante na educação, pois possibilita transformar o espectador (aluno) para refletir sobre sua própria vida e conduta de comportamentos, sendo que o cinema possibilita essa abertura para aprendizagem pela sua linguagem de sentidos e significações. Como aponta Fresquet (2007, p.13), “Nada como o cinema para sintetizar a compreensão, os sentimentos e as sensações. Na vivência do cinema enriquecemos nossa imaginação, ativamos sua capacidade combinatória, ela é afetada emocionalmente e também mobiliza emoções”.

Diante disso, os diálogos foram momentos que os alunos conseguiram apresentar uma desenvoltura sobre os temas a partir do filme e em relação ao tema da sexualidade do primeiro filme *Simples como Amar*, alguns alunos relataram experiências de relacionamentos afetivos e quando questionados pela pesquisadora sobre namoro a maioria dos alunos do grupo confirmaram que tiveram experiências de namorar uma pessoa ou ainda namoram, alguns falaram que é com o consentimento dos pais e outros falaram que namoram escondidos dos pais.

A respeito do casamento, duas alunas do grupo relataram que por determinado período, tiveram a experiência de uma união conjugal e sobre a decisão de ter um filho, a grande maioria do grupo negou interesse. Um dos alunos relata o desejo de ter dois filhos e de constituir uma família.

Em relação à análise das literaturas encontradas sobre o tema da sexualidade, podemos notar a dificuldades dos familiares e dos profissionais da educação de compreender questões conceituais e de refletir que a sexualidade constitui o indivíduo e que ela pode se manifestar de várias formas não somente no ato sexual, mas nas relações afetivas, de carinho e atenção. Por isso a sexualidade do deficiente intelectual não deve ser esquecida ou evitada, pelo contrário deve haver diálogos na educação sexual com orientações sobre as mudanças físicas no corpo e psíquicas em relação aos desejos, pensamentos e sentimentos.

Na segunda temática relacionada a inserção ao mercado de trabalho por meio da exibição do filme *De porta em porta*, conseguimos nos aproximar das dificuldades enfrentadas por muitos deficientes intelectuais que desejam trabalhar.

Durante o grupo, alguns alunos relataram o anseio para trabalhar, porém a família não permite devido ao fato de que alguns deles recebem o benefício mensal do governo. E outros alunos relataram experiências de trabalho onde não conseguiram desempenhar as atividades exigidas pela empresa ou contratante. E ainda outro aluno relata que não permaneceu no emprego devido a remuneração salarial abaixo do esperado, porém quase todos os alunos participantes do grupo relataram que gostariam de trabalhar, porém os pais não autorizam.

Na literatura analisada podemos identificar que a inserção do deficiente no mercado de trabalho começou a ser realizada com maior frequência a partir das leis de cotas e observamos o menor índice de contratações são para os deficientes intelectuais, segundo as informações divulgadas no Censo (2010) as empresas oferecem preferências aos deficientes físicos e não intelectuais.

Observamos também as dificuldades que os deficientes intelectuais apresentam para obter uma qualificação profissional e serem inseridos no mercado de trabalho devido a exigência da certificação da escolaridade mínima do ensino fundamental ou médio.

A respeito da discussão sobre vínculos sociais e amizade observamos a importância da escola na vida dos deficientes intelectuais, pois a maioria dos deficientes intelectuais apresentam amizades apenas no cotidiano escolar, pois é a minoria dos

alunos que conseguem se locomover e realizar passeios sozinhos ou com familiares fora do contexto escolar.

Em relação ao filme *Guardião de memórias*, alguns deficientes intelectuais sofrem com a rejeição familiar devido as dificuldades da aceitação dos pais. Nos relatos do grupo duas alunas mencionam a rejeição, uma comenta sobre a mãe abandonar e a outra aluna fala que o pai não reconhece a paternidade.

A partir desses dados apresentados podemos destacar que a elaboração desse trabalho traz consigo o privilégio de compartilhar com os alunos dessa escola de educação especial momentos de troca de informações e relatos de vida e possibilidades para os deficientes intelectuais discutirem assuntos ainda polêmicos como a sexualidade, casamento, constituição familiar e inserção ao mercado de trabalho, por isso, foi um grande avanço, pois poder ouvi-los e descobrir seus pensamentos, opiniões, sonhos e desejos, sendo que contribuiu para afirmar suas capacidades, ou seja, essa pesquisa teve como contribuição esclarecer que os deficientes intelectuais podem compreender e se expressar por meio das histórias exibidas nos filmes e dialogarem sobre suas próprias vidas.

Acredito que esse trabalho pode colaborar para apresentar a possibilidade do cinema também na educação especial. A partir dessa experiência prática com os alunos podemos observar a compreensão e a interpretação que eles obtiveram por meio dos filmes em relação aos seus diálogos.

Esses encontros promoveram um despertar de um começo para uma prática de atividades que resultaram em bons rendimentos, sendo que desde a graduação de Psicologia a área da Educação me despertou mais interesse, pelo fato de acreditar na transformação e no aprendizado dos indivíduos, que nós educadores podemos desenvolver durante o processo de formação humana no período escolar.

Portanto os filmes utilizados com os alunos durante esse trabalho contribuíram para desenvolver diálogos, experiências, interpretações, reflexões, esclarecimentos de dúvidas, trocas de saberes, interação entre os amigos, enfim aprendizagens, constituições de valores e opiniões, sendo que a partir da pesquisa de campo podemos compreender por meio dos resultados obtidos em relação aos alunos assistirem aos filmes e depois debaterem sobre questões relacionadas as suas vivências, podemos concluir que foram exercitadas e estimuladas várias inteligências, principalmente as inteligências pessoais, intra e inter que estão relacionadas diretamente aos diálogos e as interações realizadas no grupo.

Em suma, finalizamos essa dissertação afirmando a importância da utilização do cinema nas escolas, inclusive em escolas na modalidade de ensino de educação especial e por meio dos filmes os alunos podem se identificar com situações que proporcionem alteridade, sendo assim foram estimuladas inteligências, conhecimentos, vínculos, aprendizados como, reter a atenção em uma atividade, reforçar a memória, criar ideia, comunicação, esclarecer dúvidas e conceitos, despertar curiosidades, trocar experiências, entre outras, sendo assim o cinema fortalece esses critérios de estimulações de inteligências que são primordiais para os deficientes intelectuais.

REFERÊNCIAS

- AAMR. American Association on Mental Retardation. **Retardo mental**: definição, classificação e sistemas de apoio. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ALBUQUERQUE, P. Sexualidade e Deficiência Intelectual: Um curso de capacitação para pais. **Revista Argumentos**, v.29, n.64, p.109-119, 2011.
- AMARAL, L. Mercado de trabalho e deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial**, n.2, p.127-136, 1994.
- AMERICAN ASSOCIATION ON INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITIES (AIDD). **Intellectual disability**: definition, classification, and systems of supports. Washington, DC: AAIDD, 2010.
- ANACHE, A. **O deficiente e o mercado de trabalho: concessão ou conquista?**. Editora Pesquisa. 1994.
- ANTUNES, C. **As inteligências múltiplas e seus estímulos**. São Paulo: Papirus, 1998.
- ANTUNES, C. **Inteligências Múltiplas e seus Jogos**. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.
- ARMSTRONG, T. **Inteligências múltiplas na sala de aula**. Prefácio Howard Gardner. 2.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARRA, R.; FRESQUET, A.; LEITE, G.; DOMINGUES, G.; Polonio, D.; RAYCHTOCK, S.; CRUZ, Thiago. Cinema com e para educadores: uma proposta de extensão universitária. In: ASAECA, 2012, Córdoba. **Acta del III Congreso de la Asociación Argentina de Estudios de Cine y. Audiovisual, 2012**.
- BERGALA, A. **A hipótese-cinema: Pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola**. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD-LISE -FE/UFRJ, 2008.
- BERGALA, A. Abecedário de cinema: Alteridade. **Cinead**, 2012. Disponível em: <http://vimeo.com/66752227>. Acesso em: 15 de jan de 2016.
- BERNADET, J. **O que é cinema**. São Paulo: Brasiliense, 2000.
- BERNADET, J. **Historiografia clássica do cinema brasileiro: metodologia e pedagogia**. Annablume, São Paulo, 1995.
- BOGDAN, R; BIKLEN, S. Investigação em Educação: fundamentos, métodos e técnicas. In: **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.

BRASIL. **Lei n. 8.213, de 24 de julho de 1991**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/Leis/L8213cons.htm>. Acesso em: 10 de fev de 2016.

BRASIL. **Lei Federal nº 8.742 de 7 de dezembro de 1993**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8742.htm. Acesso em: 7 de fev de 2016.

BRASIL. **Oportunidades de trabalho para portadores de deficiência: um guia para as organizações de trabalhadores**. BRASÍLIA: CORDE, Ministério do Bem Estar Social, 1994.

BRASIL, Ministério de Educação e Cultura. LDB – **Lei nº 9394/96, de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Secretaria de Educação Especial – Deficiência Mental**. / org. Erenice Natália Soares Carvalho, Brasília: SEESP, 1997. (Série Atualidades Pedagógicas n. 3).

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte**, Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Portaria n. 772, de 26/08/1999, Ministério do trabalho e emprego**, Brasília. 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica/ Secretaria de Educação Especial – MEC/SEESP**, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 12 de fev de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em 10 de fev. 2016.

BRASIL, Ministério da Educação. Educação especial: história, etiologia, conceitos e legislação vigente. **In: Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental**, (org). Vera Lúcia Capellini, Bauru, 2008.

BRASIL. **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília, 2013.

BRASIL. **Lei Federal nº 13006/14 de 26 de junho de 2014**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13006.htm. Acesso em: 12 de fev. 2016.

BRASIL. **Lei Federal nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 02 de mar. 2016.

- BRENNAND, E. VASCONCELOS, G. O Conceito de potencial múltiplo da inteligência de Howard Gardner para pensar dispositivos pedagógicos multimidiáticos. In: **Ciência & Cognição**, 2005, vol.5, p19-35. Disponível em: <http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/526>. Acesso em: 24 de jul de 2014.
- CARRIÈRE, J. **A linguagem secreta do cinema**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.
- CARVALHO, M. História do Cinema Mundial. Fernando Mascarello (org). In: **Cinema Novo brasileiro**, p. 289, (Coleção Campo Imagético), Editora: Papirus, Campinas, SP, 2006.
- CAMPBELL, L; CAMPBELL, B; DICKINSON, D. **Ensino e aprendizagem por meio das inteligências múltiplas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- CHEN, J; ISBERG E; KRECHEVSKY M. **Atividades iniciais de aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- DESSEN, M, & COSTA JR., Á. **A ciência do desenvolvimento humano. Tendências atuais e perspectivas futuras**. Porto Alegre, RS: Artmed. 2005.
- DEJOURS, C. Subjetividade, trabalho e ação. **Prod.**, vol.14, n.3, p. 27 -34, São Paulo, 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65132004000300004. Acesso em: 12 jan. de 2016.
- DINIS, N. Educação, cinema e alteridade. In: **Revista Educar**, Curitiba: Editora UFPR, n.26, p.67-79, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n26/n26a06.pdf> . Acesso em: 3 jul. 2016.
- DUARTE, R. **Cinema & educação: refletindo sobre cinema e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- EYSENCK, M. KEANE. M. **Manual de Psicologia Cognitiva**. 5ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- FARIA, N. **A linguagem cinematográfica na escola: o processo de produção de filmes na sala de aula como prática pedagógica**, 2011. UNESP - Presidente Prudente. (Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP – Campus de Presidente Prudente).
- FAVARETTO, C. Prefácio. In: **A cultura da mídia na escola ensaios sobre cinema e educação**. Org. SETTON, M. Annablume: USP, São Paulo, p.9, 2004.
- FERREIRA, J. **Cinema de invenção**. Ministério da Cultura e Banco do Brasil, São Paulo, 2000. Disponível em: <http://www.bb.com.br/docs/pub/inst/dwn/JairoFerreira.pdf>. Acesso em: 10 de jul de 2015.

FIERRO, A. Os alunos com deficiência mental. In: COLL, C; MARCHESI, A.; PALÁCIOS, J. (Eds), **Desenvolvimento psicológico e educação. Transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. 2. Ed. Porto Alegre: Artmed. v. 3, p.193-214, 2004.

FRESQUET, A. Cinema, Infância e Educação. Trabalho apresentado na 30ª Reunião Anual 133 da **ANPEd** (Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), no GE Educação e Arte. Caxambu (MG): 2007.

FRESQUET, A. **Dossiê Cinema e Educação: Uma relação sobre hipótese de alteridade**. Belo Horizonte, 2010.

FRESQUET, A. Entrevista I. Entrevistador Maíra Norton. **Revista POIÉSIS**, v.1, n.19, jul. 2012. Disponível em: <http://www.poesis.uff.br/sumarios/sumario19.htm>. Acesso em: 19 de jan de 2016.

GALVÃO, E. **A ciência vai ao cinema: uma análise de filmes educativos e de divulgação científica do Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE)**. Dissertação (mestrado) – UFRJ/ Instituto de Ciências Biomédicas/Programa de Pós-graduação em Educação, Gestão e Difusão em Ciências, 2004.

GARDNER, H. **Estruturas da mente: a Teoria das Múltiplas Inteligências**. Porto Alegre: Artes Médicas, c1994. Publicado originalmente em inglês com o título: The frames of the mind: the Theory of Multiple Intelligences, em 1983.

GARDNER, H. **Inteligências Múltiplas: a teoria na prática**. Artmed, Porto Alegre, 1995.

GARDNER, H. **As artes e o desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1997.

GARDNER, H. **Múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1998.

GARDNER, H. **Inteligência: um conceito reformulado**. Objetiva. Rio de Janeiro, 2001.

GARDNER, H. **Mentes que mudam. A arte e a ciência de mudar as nossas ideias e as dos outros**, Porto Alegre: Artmed, 2005.

GOMES, P. **Cinema: Trajetória no Subdesenvolvimento**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980 (Col. Cinema; v.8).

GURSKI, R; VASQUEZ, C; MOSCHEN, S. Psicanálise, educação e cinema: diálogos possíveis. **Estilos clin.** 2013, vol.18, n.2. p. 234-250 . Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282013000200002. Acesso em: 10 de jan de 2015.

HILGERT, A. **Alteridade e experiência estética: o olhar, o outro e o cinema**. Porto Alegre: UFRGS, 2014. (Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul).

JANUZZI, G. oficina abrigada e a integração do deficiente mental. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 1992.

JANUZZI, G. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas, 2004.

LIMA, V. A liberdade através do trabalho. **Revista FEAPAES**. Ano 2. Abril/maio. São Paulo. 2014.

MARTIN, M. **A linguagem cinematográfica**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

MATTOS, C. **Um Estudo da importância das Inteligências Múltiplas para o desenvolvimento do Ser Humano e das Organizações**. Itajubá: UNIFEI, 2005. (Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Itajubá).

MAZZOTTA, M. **Educação especial no Brasil: História e políticas públicas**. Cortez, 2001.

MARSHALL, G. **Simples Como Amar** (*The Other Sister*). Drama. Estados Unidos da América: Touchstone Pictures (Buena Vista Pictures), 1999, 129 min.

MINAYO, M. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MODRO, N. **Cineducação: usando o cinema em sala de aula**. Joinville, SC: Casamarca Design Editorial, 2005.

MONTOAN, M. **Inclusão Escolar: O que é? Porquê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MOREIRA, F. Gramáticas discursivas da Educação Especial. **Revista Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v.25, n. 1, pp.46-57, mar. 1995.

NAUJORKS, M; POSSA, L. **Cinema e Deficiência: a invenção da diferença**. Editora CRV, Curitiba, 2013.

NUNES, N. Uma abordagem pedagógica para a teoria das inteligências múltiplas. **Revista Administração: Ensino e Pesquisa**, v.15, n.4, Rio De Janeiro. 2014. Disponível em: http://old.angrad.org.br/resources/circuits/article/article_1857.pdf. Acesso em: 12 de jun de 2015.

PAPALIA, D; OLDS, S.W.; FELDMAN, R. **Desenvolvimento Humano**. 8 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

PRIMI, R. **Inteligência: avanços nos modelos teóricos e nos instrumentos de medida. Avaliação psicológica**, Porto Alegre, v.2, n.1, jun. 2003. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v2n1/v2n1a08.pdf>. Acesso em: 26 de jul de 2015.

SALVI, I. "A inclusão da pessoa com necessidades educativas especiais no contexto educacional." **Instituto catarinense de Pós-Graduação** (2003). Disponível em: <http://www.posuniasselvi.com.br/artigos/rev01-02.pdf>. Acesso em: 12 de jul de 2015.

SCHACHTER, S. **De porta em porta** (*Door to Door*). Drama. Estados Unidos América: Warner Home Vídeo, 2002, 91 min.

SMITH, D. **Introdução à Educação Especial ensinar em tempos de inclusão**. Artmed. Porto Alegre, 2008.

SILVA, R. **Cinema e Educação**. São Paulo: Cortez, 2007.

STERNBERG, R. **Psicologia Cognitiva**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

STERNBERG, R. **Psicologia Cognitiva**. Cengage Learning. São Paulo, 2010.

SILVA, K. C. P. A teoria das inteligências múltiplas ou as múltiplas teorias da inteligência? Crítica a uma visão fragmentada da cognição. **In: ANPEd, 2005, Caxambu. 40 anos de pós-graduação em educação no Brasil**. Caxambu: ANPEd, 2005. Disponível em: http://www.propp.ufms.br/ppgedu/geppe/teoriadasinteligenciasmultiplas_anped2005.pdf. Acesso em: 20 de jun de 2015.

TOMASINI, M. Trabalho e deficiência mental: uma questão a ser repensada. **Revista Brasileira de Educação Especial**, São Paulo, v.3, n.3, p.127-132. 1995. Disponível em: http://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista3numero1pdf/r3_comentario02.pdf. Acesso em: 13 de fev de 2016.

WILLINGHAM, D. **Reframing the Mind**. Education Next, v.4, n.3, p.18-24, 2004. Disponível em: http://media.hoover.org/sites/default/files/documents/ednext20043_18.pdf. Acesso em: 10 de jul de 2015.

REFERÊNCIAS CONSULTADAS

AGUIAR, K. ROCHA, M. Pesquisa – Intervenção e a produção de novas análises. **Revista Psicologia Ciência e Profissão**, vol.23, n.4, p64-73, São Paulo, 2003.

ALENCAR, S.E.P. **O cinema na sala de aula: uma aprendizagem dialógica da disciplina história**. Dissertação de mestrado. Fac. de Educação. Univ. Federal do Ceará. Fortaleza/CE. 2007.

AMANCIO, T. Pacto cinema e Estado: Os anos da Embrafilme, **IN: Embrafilme e o cinema brasileiro**. São Paulo: Centro Cultural de São Paulo, 2008.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-V**. 4ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

ANASTASI, A. & URBINA, S. **Testagem Psicológica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

ARANHA, M.L.A. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 2001.

BASTOS O, DESLANDES S. Sexualidade e o adolescente com deficiência mental: uma revisão bibliográfica. **Revista Ciência e Saúde Coletiva**. Rio de Janeiro. 2005; vol.10, n.2, p.389-397. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csc/v10n2/a17v10n2>. Acesso em: 10 de jul de 2015.

BATISTA, D; OLIVEIRA, M; CAMPO, M; et al. **Síndrome de Down: a comunicação do diagnóstico**. Projeto Down, Impressão: LCK Gráfica e Editora. 1ª edição. São Paulo, 1985.

BAHIA, L. **Uma análise do campo cinematográfico brasileiro sob a perspectiva industrial**. Dissertação defendida no PPGCOM da UFF em 2009.

BAPTISTA, M; NOGUCHI, N; CALIL, S. A pesquisa interventiva na psicologia: análise de três experiências. **Psicol. Am. Lat.**, México, n. 7, ago. 2006 . Disponível em:<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870350X2006000300014&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 24 de jul de 2014.

BORGES, D. A retomada do cinema brasileiro: Uma análise da indústria cinematográfica nacional de 1995 a 2005. **Tese (Doutorado em Ciência da Comunicação) Universidade Autônoma de Barcelona**, 170p. Barcelona. 2007.

BUSCAGLIA, L. **Os deficientes e seus pais: um desafio ao aconselhamento**. Rio de Janeiro: Editora Record, 1993.

CATELLI, R. **O CINEMA EDUCATIVO NOS ANOS DE 1920 E 1930: algumas tendências presentes na bibliografia contemporânea**. In texto, Porto Alegre: UFRGS, v. 1, n. 12, p. 1-15, janeiro/junho 2005.

CATELLI, R. **Cinema educativo, 1920-1930: a educação das massas e a educação do cinema nacional.** In: VI Congresso Nacional de História da Mídia, 2013, Niterói. VI Congresso Nacional de História da Mídia: 200 anos de mídia no Brasil. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2013.

COLISSI, A; WENDLING, M. Pais de filhos com deficiência mental: sentimentos, vivências e desafios perante a sociedade. 25 f. (Tese). Porto Alegre, 2000. Disponível em: <https://psicologia.faccat.br/moodle/pluginfile.php/197/course/section/98/aricelli.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2016.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Resolução CFP N º2 /2003. Disponível em: http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2003/03/resolucao2003_02_Anexo.pdf. Acesso em: 26 jun. 2016.

CUNNINGHAM, C. **Síndrome de Down: uma introdução para pais e cuidadores.** Porto Alegre: Artmed, 2008.

FERNANDES, E.AGUIAR, O. **Deficiente mental leve: aspectos educacionais e sociofamiliares.** Revista científica de Psicologia, Garça: São Paulo, vol.1, n.14, p.1-6, 2010.

FERREIRA, I. **Caminhos do aprender: Uma alternativa educacional para a criança portadora de deficiência mental.** Rio de Janeiro, ABT. 1998.

FOLETTTO, E. O grupo de análise narrativa: compreensões possíveis para sua constituição In: **Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação**, Curitiba, 2013. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/ANAIIS2013/pdf/7111_5558.pdf. Acesso em: 12 de jul de 2014.

FRANCO, M. Hipótese-Cinema: Múltiplos Diálogos. **Revista Contemporânea de Educação**, v.5, n.9, p.8-23, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saber necessários à prática educativa.** 13 ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1996.

GALVÃO, M. **Colegas.** Aventura/Comédia. Brasil: Gatacine (Europa Filmes), 2013, 94 min.

GATTI, A. Embrasilme e o cinema brasileiro. **(Coleção Cadernos de Pesquisa v.6).** São Paulo: Centro Cultural de São Paulo, 113 p. 2007. Disponível em: <http://www.centrocultural.sp.gov.br/cadernos/lightbox/lightbox/pdfs/Embrasilme.pdf>

GLAT, R. O papel da família na integração do portador de deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 2, n. 4, p. 111-118, 1996.

GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada.** Tradução. Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. Rio de Janeiro: LTC, 1975.

GURSKI, R; DINIZ, M. PEREIRA, M. A experiência da diferença nas telas: Psicanálise, Educação e Cinema, **Estilos clínicos**. v.18, n.2, maio/ago. São Paulo, 2013.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**, 2010. Disponível em: <http://censo2010.ibge.gov.br/>. Acesso em: 18 de jan de 2016.

JORNAL CIDADE. **APAE Rio Claro. 50 anos de vida na vida deles**. Rio Claro, p. 1-8. 28 set. 2014.

MADEIRA, E; CARVALHO, S. Paralisia Cerebral e fatores de risco ao desenvolvimento motor: uma revisão teórica. **Cadernos de Pós Graduação em distúrbios do Desenvolvimento**, v.9, n.1, p.142-163, São Paulo, 2009. Disponível em: http://www.mackenzie.br/fileadmin/Graduacao/CCBS/PosGraduacao/Docs/Cadernos/Caderno_vol_8/2009.2Artigo_9_PARALISIA_CEREBRAL_E_FATORES_DE_RISCO_AO_DESENVOLVIMENTO_MOTOR_UMA_REVISÃO_TÉORICA.pdf. Acesso em: 06 de mar de 2016.

MAIA, A. Avaliação psicológica: uma reflexão sobre laudos. Mimesis, Bauru, v.18, n. 1, p. 119-126, 1997. Disponível em: http://www.usc.br/biblioteca/mimesis/mimesis_v18_n1_1997_art_10.pdf. Acesso em 9 jun 2016.

MAIA, A. **Sexualidade e deficiências**. UNESP, São Paulo, 2006.

MAIA, A. A importância das relações familiares para a sexualidade e a autoestima de pessoas com deficiência física. 2010. **Psicologia. com. pt-O Portal dos Psicólogos**. Disponível em: <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0515.pdf>. Acesso em: 26 de fev de 2016.

MARCHESI, A, MARTIN, E. Da terminologia do distúrbio às necessidades educacionais especiais. In: **C. Coll, J. Palácios & A. Marchesi (Orgs.), Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar** (pp. 07-23). Porto Alegre: Artes Médicas. 1995.

MARTA, T. Exclusão social X vida digna: direito ao trabalho das pessoas com deficiência, uma questão de princípios. **Revista Argumenta**, Jacarezinho - PR, n. 12, p. 75-98, Fev. 2010. ISSN 2317-3882. Disponível em: <http://seer.uenp.edu.br/index.php/argumenta/article/view/160>>. Acesso em: 05 de mar de 2016.

MARTINS, A. **Arte e Educação Especial**. Anais XX Congresso Nacional das APAEs: I Fórum Nacional das APAEs: as APAEs e o novo milênio: passaporte para a cidadania. Brasília: Federação das APAEs, 2011.

MENDES, E. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. In: **Revista Brasileira de Educação**, v.11, n.33, set/dez. 2006.

MENDES, E. **Breve histórico da Educação Especial no Brasil**. Revista Educación y Pedagogia, v.22, n.57, maio/ago. 2010. Disponível em: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/9842/9041>. Acesso em: 20 de jul de 2014.

MIRANDA, T. **O plano nacional de qualificação do trabalhador: uma experiência com pessoas portadoras de deficiência**, 23ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós Graduação em Educação, ANPED, Caxambu/MG, 2001.

MOURA, G; COSTA, K; PRESTES, R. Uma câmera na mão, uma ideia na cabeça: Glauber Rocha e o cinema novo na década de 1960. **Revista Historiador**, n.3, ano. 3,dez, 2010. Disponível em: <http://www.historialivre.com/revistahistoriador/tres/gabriele.pdf>. Acesso em: 18 de jan de 2016.

MONTEIRO, L; SMOLE, K; Um caminho para atender às diferenças na escola. **Revista de Educação e Pesquisa**, v.36, n.1, 2010.

NAPOLITANO, M. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2008.

NETO, O; MOREIRA, M; SUCENA L. Grupos focais e pesquisa social qualitativa: o debate orientado como técnica de investigação. In: **ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESTUDOS POPULACIONAIS**, 2002, Ouro Preto. Anais. Minas Gerais: ABEP, 2002. Disponível em: http://www.abep.nepo.unicamp.br/docs/anais/pdf/2002/com_juv_p0227.Netto.pdf Acesso em: 04 de jun de 2014.

NORONHA, A. Os problemas mais graves e mais frequentes no uso dos testes psicológicos. **Psicologia Reflexão e Crítica**, v.15, n.1, p 135-142, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v15n1/a15v15n1.pdf>. Acesso em 10 jun. 2016.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (OMS). **Classificação de transtornos mentais e de comportamento da CID-10**: descrições clínicas e diretrizes diagnósticas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Relatório mundial sobre a deficiência**, São Paulo, 2011. Disponível em: http://whqlibdoc.who.int/publications/2011/9788564047020_por.pdf. Acesso em: 07 de jul de 2014.

OLIVEIRA, I; POLETTTO, M. Vivências emocionais de mães e pais de filhos com deficiência. **Rev. SPAGESP**, Ribeirão Preto, v. 16, n. 2, p. 102-119, 2015. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-29702015000200009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 04 jul. 2016.

PASQUALI, L. Psicometria. **Rev Esc Enferm USP**. v.43. (p.992-9), São Paulo, 2009.

PRIMI, R. Avaliação Psicológica no Brasil: Fundamentos, Situação Atual e Direções para o Futuro. In: **Revista Teoria e Pesquisa**, v.26, n. especial, p.25-35, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v26nspe/a03v26ns.pdf>. Acesso em: 05 de jun.2016.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. **APAE**. Rio Claro. 2014.

PUESCHEL, S. **Síndrome de Down. Guia para pais e educadores**. Campinas, SP: Papirus, 1993.

RIBEIRO, M; CARNEIRO, R. A inclusão indesejada: as empresas brasileiras face à lei de cotas para pessoas com deficiência no mercado de trabalho. **Organizações e Sociedades**. Salvador, v.16, n. 50, p. 545-564, set. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-92302009000300008&script=sci_arttext. Acesso em: 07 de fev de 2016.

RIOS, R. O conceito de homofobia na perspectiva dos direitos humanos e no contexto dos estudos sobre preconceito e discriminação. In: **Rompendo o silêncio: homofobia e heterossexismo na sociedade contemporânea**/ Fernando Pocahy (org.). Porto Alegre: Nuances, 2007.

ROCHA, A; AFONSO, D; MORAIS, R. Relação entre desempenho funcional de crianças com paralisia cerebral e qualidade de vida relacionada a saúde de seus cuidadores. **Revista de Fisioterapia e Pesquisa**, v.15, n.3, p 292-297, jul/set. São Paulo, 2008. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/fpusp/article/view/12047>. Acesso em: 12 de fev de 2016.

ROCHA, G. **Revolução do Cinema Novo**. Rio de Janeiro: Alhambra /Embrafilme, 1981.

SAMPAIO, A. síndrome de Down no contexto familiar e social. **Revista eventos pedagógicos**, v.3, n.1, número especial p.226-286, abr.2012.

SANTOS, H. Discriminação racial no Brasil. In: **SABÓIA**, Gilberto. Anais de seminários regionais preparatórios para a Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata. Brasília: Ministério da Justiça, 2001.

SÁ-SILVA, ALMEIDA, GUINDANI, **Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas**. Revista Brasileira de História e Ciências Sociais, ano 1, n.1, jul. 2009.

SCHWARTZMAN, J. **Síndrome de Down**. 2ed. São Paulo: Memnon: Mackenzie, 2003.

SEE, São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. Caderno de cinema do professor: um / Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação; organização, Devanil Tozzi ... [e outros]. - São Paulo: FDE, 2008. 128 p.: il. Parte integrante do Projeto “**O cinema vai à escola - a linguagem cinematográfica na Educação**”, que faz parte do Programa “Cultura é Currículo”. 1. Cinema e Educação 2. Recursos audiovisuais 3. Ensino médio.

SILVA, N. L. P.; DESSEN, M. A. Síndrome de Down: etiologia, caracterização e impacto na família. **Interação em Psicologia**, Curitiba, v. 6, n. 2, p. 167-176, jul./dez. 2002.

SILVA, K. MARTINS, L. Analisando os relacionamentos interpessoais entre as crianças: evidencias de uma pesquisa. In: **CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL**, 4., 2007, Londrina. Anais. Londrina: UEL, 2007.

SIMONARD, P. **A Geração do Cinema Novo. Para uma antropologia do Cinema**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2006.

STERNBERG, R. J. **Psicologia Cognitiva**. Cengage Learning. São Paulo, 2010.

TAVARES, M. Da ordem social da regulamentação da Avaliação Psicológica e do uso dos testes. In: **Conselho Federal de Psicologia Avaliação psicológica: diretrizes na regulamentação da profissão / Conselho Federal de Psicologia**. - Brasília: CFP, 2010. Disponível em: http://site.cfp.org.br/wpcontent/uploads/2010/09/avaliacao_psicologica_web_30-08-10.pdf. Acesso em: 4 jun 2016.

TELFORD, C; SAWREY, J. **O indivíduo excepcional**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

TOLLIN, M. **Meu nome é Rádio (Radio)**. Drama. Estados Unidos da América: Revolution Studios: Columbia Pictures, 2003, 109 min.

VIEIRA, C; FAY, E; NEIVA-SILVA, L. Avaliação psicológica, neuropsicológica e recursos em neuroimagem: novas perspectivas em saúde mental. **Aletheia**, Canoas, n. 26, p. 181-195, dez. 2007. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/aletheia/n26/n26a15.pdf>. Acesso em 24 jun. 2016.

XAVIER, I. **Sétima Arte: Um culto moderno**. São Paulo: Perspectivas: Secretaria da Cultura, Ciência e Tecnologia do Estado de São Paulo, 1978.

XAVIER, I. (org). **A experiência do cinema**. São Paulo: Graal, 2003.

XAVIER, Ismail. Um cinema que “educa” é um cinema que (nos) faz pensar. Entrevista. **Educação & Realidade**, v. 33, n. 1, p. 13-20, 2008.