

Políticas de Inclusão Escolar e Estratégias Pedagógicas no Atendimento Educativo Especializado



**Roberia Vieira Barreto Gomes • Rita Vieira de Figueiredo
Selene Maria Penaforte Silveira • Ana Maria Faccioli de Camargo**

**Políticas de Inclusão
Escolar e Estratégias
Pedagógicas no Atendimento
Educativo Especializado**

Políticas de Inclusão Escolar e Estratégias Pedagógicas no Atendimento Educativo Especializado



Organizadoras:

Roberia Vieira Barreto Gomes • Rita Vieira de Figueiredo
Selene Maria Penaforte Silveira • Ana Maria Faccioli de Camargo

© 2016 Roberia Vieira Barreto Gomes, Rita Vieira de Figueiredo, Selene Maria Penaforte Silveira, Ana Maria Faccioli
Todos os direitos reservados.

Nenhuma parte desta obra poderá ser reproduzida, de qualquer forma ou por qualquer meio, sem autorização dos autores

Conselho Editorial

Titulares

Ana Márcia Alves Siqueira – UFC

Liliana Maria Passerino – UFRGS

Mônica Pereira dos Santos – UFRJ

Ednacelí Abreu Damasceno – UFAC

Ademárcia Lopes de Oliveira Costa – UFAC

Lindomar Wessler Boneti – PUC/Curitiba

Elisa Tomoe Moriya Schlünzen –UNESP

Maria Terezinha da Consolação Teixeira dos Santos – consultora da Unesco e pesquisadora do Laped-Unicamp

Fabiola Sucupira Ferreira Sell - UDESC (Universidade do Estado de Santa Catarina)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) Biblioteca Nacional

P769

Políticas de inclusão escolar e estratégias pedagógicas no atendimento educacional especializado. Organizado por: Roberia Vieira Barreto Gomes, Rita Vieira de Figueiredo, Selene Maria Penaforte Silveira, Ana Maria Faccioli – Fortaleza: UFCE; Brasília: MC&C, 2016.
p. : 192 il.

ISBN: 978-85-67589-49-7

1. Educação Inclusiva. 2. Ensino Especial. 3. Inclusão Escolar. I. Série.
II. Gomes, Roberia Vieira Barreto. III. Figueiredo, Rita Vieira de. IV.
Silveira, Selene Maria Penaforte. V. Camargo, Ana Maria Faccioli de.

CDU: 376

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

FIGURA 1	- Figura de crianças dramatizando uma história	36
FIGURA 2	- Crianças montando um quebra-cabeça.....	38
FIGURA 3	- Imagem de um jogo pedagógico denominado Torre de Hanói.....	40
FIGURA 4	- Transferência da torre virtual do pino da esquerda para o pino da direita	41
FIGURA 5	- Livro Os Três Porquinhos.....	52
FIGURA 6	- Quebra-cabeça da cena	53
FIGURA 7	- Fichas dos porquinhos e fichas das casinhas	54
FIGURA 8	- Ficha dos porquinhos, casinhas e nomes	55
FIGURA 9	- Cenas da história Os Três Porquinhos.....	56
FIGURA 10	- Cena da história	59
FIGURA 12	- Desenvolvimento de conceito (Comunicação e Alfabetização)	151
QUADRO 1	- Nível de Comunicação e Tipos de Comunicação Expressiva	145
QUADRO 2	- Funções da Comunicação.....	148
QUADRO 3	- Atenção Mútua e suas Funções Comunicativas.....	149

SUMÁRIO

PALAVRAS DO REITOR.....	9
Henry de Holanda Campos	
APRESENTAÇÃO	11
Ana Márcia Alves Siqueira e Jakeline Alencar de Andrade	
PREFÁCIO	13
Maria Tereza Égler Mantoan	
1 DIALOGANDO SOBRE A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA.....	17
Ana Maria Faccioli de Camargo Robéria Vieira Barreto Gomes Selene Maria Penaforte Silveira	
2 INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS	31
Rita Vieira de Figueiredo Jean-Robert Poulin Maria Rejane Araruna	
3 ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL NO CONTEXTO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO.....	47
Adelaide de Sousa Oliveira Neta Adriana Leite Limaverde Gomes	
4 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: POSSIBILIDADES DE APOIO À INCLUSÃO ATRAVÉS DA COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA	63
Maria Rosangela Bez	
5 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA O ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA FÍSICA: DO ESTUDO DE CASO À IMPLEMENTAÇÃO DA TECNOLOGIA ASSISTIVA	81
Geisa Letícia Kempfer Böck Grasiela Maria Silva Rios Luciane Dias Campos	
6 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL: O CENTRISMO VISUAL E AS IMPLICAÇÕES NA APRENDIZAGEM.....	95
Adriano Henrique Nuernberg Geisa Letícia Kempfer Bock Shirley Rodrigues Maia	

7	ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA PESSOA COM SURDEZ: SEU PENSAR, SENTIR E FAZER	107
	Mirlene Ferreria Macedo Damázio Carla Barbosa Alves	
8	A ORGANIZAÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA PESSOA COM SURDOCEGUEIRA E PARA PESSOA COM DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA SENSORIAL	139
	Geisa Letícia Kempfer Böck Shirley Rodrigues Maia Vula Maria Ikonomidis	
9	ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO: POSSIBILIDADES E ALTERNATIVAS	155
	Rosa Maria Corrêa Cristina Maria Carvalho Delou	
	APÊNDICE A	165
	ROTEIRO PARA DESENVOLVIMENTO DO ESTUDO DE CASO	
	APÊNDICE B	171
	ROTEIRO PARA ELABORAÇÃO DO PLANO DE AEE	
	SOBRE OS AUTORES	177



PALAVRAS DO REITOR

A Educação Especial na perspectiva da inclusão ainda é cercada de muitos mitos e preconceitos. Mas, aos poucos, esta postura está mudando, e mudando para melhor. Ouvimos com frequência histórias encorajadoras de jovens com necessidades especiais, que levam uma vida plena dentro de suas possibilidades, estudando, trabalhando, namorando e tendo uma vida social como qualquer outro.

Mas esta evolução não aconteceu do dia para a noite. Ela tem sido lenta e gradual, conquistada degrau por degrau, cujo alicerce é a Educação. Muitos são os fatores que têm contribuído para tais transformações e, dentre eles, destaco as diretrizes político-pedagógicas que direcionam recursos financeiros para a Educação Especial e, com isso, vêm modificando o cenário inclusivo no Brasil.

Como Reitor da Universidade Federal do Ceará, tenho imenso orgulho de dizer que nossa instituição contribui sistematicamente no processo de inclusão. Temos um compromisso com a Educação Especial e, em particular, com a formação continuada dos professores para a implantação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas comuns. Nosso empenho em formar professores para atuarem no AEE visa prepará-los para identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos na escola e fora dela.

Em 2007, oferecemos o primeiro curso de aperfeiçoamento de formação a distância para professores de escolas públicas em todo o Brasil, seguido por um novo curso, em 2008. Posteriormente, em 2010 e 2013, oferecemos o Curso de Especialização em Educação Especial – Formação Continuada de Professores para o Atendimento Educacional Especializado – AEE para professores de todos os estados brasileiros. Destaco também o pioneirismo na formação continuada de professores para o AEE, pois nosso primeiro curso (2007) foi anterior às novas diretrizes do MEC para a Educação Especial (2008).

Por fim, esta nova publicação é mais uma contribuição de nossos especialistas para o novo Brasil que estamos construindo. Nas páginas seguintes, os professores que trabalham com Educação Especial poderão tirar dúvidas e aprimorar ideias para o trabalho diário e prático na sala de Recurso Multifuncional. Desta forma, vamos contribuindo para mudar o país.

Prof. Henry de Holanda Campos

Reitor da UFC



APRESENTAÇÃO

Este livro é fruto de um trabalho coletivo desenvolvido pela equipe de formação do **Curso de Especialização em Educação Especial-Formação Continuada de Professores para o Atendimento Educacional Especializado – AEE**.

O curso, fundamentado em novos referenciais para inclusão e em conhecimento científico, faz parte do Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial do Ministério da Educação – MEC e é executado em parceria pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, a Universidade Federal do Ceará – UFC e a Universidade Aberta do Brasil – UAB.

Esta segunda edição do curso de especialização *lato sensu* (2013-2015), ofertada, na modalidade à distância, para professores da educação básica, em efetivo exercício nas redes públicas de ensino, que atuam no atendimento educacional especializado e para professores de sala de aula comum, foi precedido por dois cursos de Aperfeiçoamento (2007 e 2008) e da primeira edição da especialização, efetivada entre 2010 e 2012.

Assim, destacamos que esta realização do curso, dentre outros projetos concretizados em nossa instituição, demonstra como a Universidade Federal do Ceará participa da política pela inclusão escolar e está engajada na luta pela valorização das diferenças humanas; abrindo caminhos ao questionamento e implementando políticas de formação de professores.

A modalidade à distância, para o desenvolvimento desta formação, permitiu a expansão do curso para redes de ensino que requerem professores habilitados para o exercício da docência no AEE em todo o Brasil. Com a formação de 687 professores da educação básica, alcançamos, nessa edição, os vinte e sete estados da Federação, distribuídos em 36 polos que atenderam 237 municípios.

Conectar as várias regiões do país, por meio de um curso, possibilitou que um grupo com mais de novecentas pessoas estivesse voltado para o mesmo tema ao mesmo tempo, diminuindo os limites dos espaços geográficos, promovendo debates, orientando, avaliando e mostrando ao mundo as diversas realidades deste imenso Brasil. Este é o grande desafio alcançado por nosso projeto. O uso da tecnologia através das redes sociais possibilitando a troca de ideias e o encontro entre pessoas que representam diferentes realidades e espaços regionais.

Em suma, o Curso de Especialização em AEE proporcionou aos professores da educação básica, conhecer os recursos, os serviços e as estratégias de acessibilidade, bem como elaborar e desenvolver planos de AEE, que visam eliminar as barreiras no processo de escolarização. As discussões e o referencial teórico que orientaram essa formação são retomados nessa obra, pelos autores membros da equipe formadora, que revisita e reflete sobre os caminhos delineados em mais uma formação de professores. O objetivo desse material, assim como ocorreu na realização do curso, é promover o aprendizado que envolve a busca e a construção do conhecimento, a autonomia, a iniciativa, a criatividade, a cooperação, para que os professores atuem como agentes de transformação do cotidiano escolar.

Ana Márcia Alves Siqueira

Coordenadora Geral do Curso AEE

Jakeline Alencar Andrade

Coordenadora Acadêmica do Curso AEE



PREFÁCIO

O sentido da diferença, que orienta a concepção e as práticas de ensino inclusivos, ainda está muito pouco difundido e por razões até certo ponto plausíveis. A diferença é frequentemente confundida com o diverso, com o diferente, contrapondo-se ao igual. Assim como opomos o rico ao pobre, o sadio ao doente, o bonito ao feio, o grande ao pequeno, estamos também habituados a contrapor o normal ao deficiente. Sempre tem sido assim, apesar de já estarem acontecendo algumas mudanças. É usual estabelecermos diferenças entre as pessoas, como o fazemos com os objetos, sejam eles quais forem. Tendemos a reduzir as pessoas a um dado atributo, a uma característica que julgamos marcante na aparência, no seu modo de ser. E isso é confortável, na maioria das vezes, porque nos livra do enfrentamento de nossas próprias fraquezas e imperfeições. Aprendemos a pensar e a agir dessa maneira ao longo de nossas vidas.

A diferença, ao contrário do diverso, não é a repetição do mesmo. Está sempre se diferenciando. Somos seres singulares e, ao mesmo tempo, mutantes. Portanto, escapamos de toda e qualquer possibilidade de nos encaixarmos em categorizações, classificações, que possam nos representar e nos definir por meio de uma identidade fixada e estável.

Nossos estudos, quanto mais nos especializam em um dado assunto, menos facilitam a nossa capacidade de distinguir a diferença do diverso. O foco em uma dada característica humana nos leva a definir o todo pela parte, trancafiar pessoas em grupos formados por um único atributo: os deficientes, os obesos, os agressivos, os autistas, os cadeirantes, os brancos, os negros.... Essas categorizações, entre tantas outras, são aplicadas a todos nós e seus prejuízos maiores recaem sobre os grupos menos fortalecidos pelo poder social. Daí o empenho de muitos desses grupos buscarem se afirmar como minoria, taxando-se pelo atributo que os desvaloriza e inferioriza, diante dos demais. O que buscam é se fortalecerem ante os grupos mais poderosos, conclamando seus direitos e exigindo privilégios. Essa saída pode ser uma faca de dois gumes, porque quando uma minoria se faz notar dessa maneira, dando ênfase a uma diferença específica, muitas vezes acaba sendo excluída ainda mais!

A inclusão é exigente em seus propósitos. Trata-se de uma ideia poderosa e desafiadora defendida pelos que assumem o compromisso de disseminar e garantir a todos o *direito à diferença, na igualdade de direitos*, em um mundo povoado e habituado às diferenciações excludentes.

Dar acesso a uma vida de melhor qualidade no meio familiar, escolar, laboral, do lazer e de assegurar condições de plena cidadania para todos, sem discriminações, segregação e exclusões é o objetivo a que o projeto transformador suscitado pela inclusão se propõe realizar. Por esse motivo, sua implementação se alonga por um bom tempo, trazendo consigo a necessidade de nos dedicarmos com afinco e muita convicção ao que almejamos, neste mundo globalizado, mas cada vez mais repartido. O tempo em que vivemos é adverso ao que pretendemos com a inclusão, porque ele é regido por princípios que asseguram a alguns o poder de ditar o que é melhor para todos. Por tudo isso, confundir diferença com diversidade é o que interessa aos que têm o comando das situações e que, por conveniência, na maior parte das vezes, resistem e firmam o entendimento da diferença como repetição do mesmo, generalização coisificação e reificação do humano.

Somos constituídos por diferenciações constantes e contínuas, desde a procriação. De fato, somos seres únicos. Só existe um de nós e como nós. Sobreviver neste mundo, via de regra, nos faz recalcar

essa peculiaridade de nossa espécie. Conscientes dessas mutações, podemos nos livrar da condenação a uma existência limitada e a representações que reduzem o que realmente somos e conseguimos ser.

As diferenças humanas não se multiplicam em extensão, mas em intensidade. Nisso reside a necessidade de todos nós sermos considerados como sujeitos que não se definem para sempre, mas que estão sempre se diferenciando e experimentando possibilidades de ampliação ou diminuição da capacidade de ser, em um mundo que também se transforma.

As novas gerações estão aprendendo, nas escolas inclusivas, a reconhecer e a questionar as diferenças.

As contribuições que a Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008) trazem ao processo escolar de alunos e alunas, com e sem deficiência em todos os níveis e etapas de ensino, estão se tornando cada vez mais visíveis e acreditadas pelas escolas de nossos sistemas de ensino.

Transformações estão se operando no nível das práticas pedagógicas, em razão do conjunto de experiências e de reconceptualizações do ensinar e do aprender. Pouco a pouco, a inclusão, que parecia ser uma barreira intransponível, dada a sua enorme proporção e complexa realização nas escolas, está sendo percebida e posta em ação com mais e mais segurança e compreensão.

Os resultados de uma pesquisa nacional sobre as transformações da escola comum, a partir da Educação Especial (LEPED/UNICAMP, IPDSC/SP, 2014/2015) evidenciaram a compreensão maciça do direito de todos à educação, em escolas comuns; a descoberta dos benefícios que os ambientes educacionais heterogêneos trazem para os alunos com e sem deficiências e demonstram avanços consideráveis para o aprimoramento do ensino. No mais, os indicadores da implementação da nova Política nas matrículas e na promoção dos alunos da Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio e Superior (INEP, 2014) são outras fontes que comprovam o incremento da inclusão nas escolas, a despeito da resistência do ensino comum, que até então não se tocou em relação à necessidade de formular a sua própria política de Educação Inclusiva.

A formação inicial de professores para uma educação inclusiva está ainda buscando seu caminho. Percebem-se muitos equívocos teóricos e nas práticas pedagógicas ensinadas. A virada exigida pela inclusão é grande, de muitos graus e essa contorção é de fato muito difícil de ser feita. Mas já é tempo de se pensar em mudanças na formação inicial e continuada, alinhadas com o que se propõe pedagogicamente para se acolher a todos os alunos, indistintamente em ambientes educacionais inclusivos.

Há que se formar novos quadros de profissionais da educação, capazes de entender o que significam e qual a extensão e profundidade dos marcos legais e educacionais brasileiros. Os professores em formação e os que já atuam nas nossas escolas precisam conhecer os avanços que podem imprimir em seus projetos pedagógicos, orientados pelas inovações propostas e definidas pelo Brasil, a partir de referências teóricas e práticas que credenciam as redes de ensino a desenvolver uma educação, de fato, inclusiva. Uma dessas inovações, trazidas pela Política Nacional de Educação Especial de 2008, é o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Esse serviço foi criado para confirmar o caráter complementar da Educação Especial. Ele se destina a prover o aluno de recursos, ajudas, apoio técnico, de modo que possa enfrentar as barreiras impostas pelo meio escolar e social, garantindo-lhe acesso, permanência e participação no processo escolar.

O AEE assegura aos alunos autonomia e independência para participar das aulas, como os demais colegas, nas salas de aulas comuns. O salto é grande, precisa de professores, diretores, coordenadores e, principalmente de pais e autoridades de ensino corajosos e inovadores para realizá-lo com firmeza.

As especializações em Educação Especial voltadas para a formação de professores do AEE que se alinham às diretrizes da política de 2008 preparam esses professores para que estudem o caso de cada aluno encaminhado ao serviço, a fim de que possam conhecer e identificar suas necessidades.

Nesse estudo se confirma o quanto somos seres únicos e incomparáveis! Tal maneira de abordar os problemas e capacidades de cada aluno não se centra na deficiência em si - considerando o conjunto de fatores que fazem com que os alunos vivam *situações de deficiência*.

Desde 2006 e em várias edições, cada vez mais atualizadas, o curso de formação do qual participaram os professores que assinam os capítulos deste livro é pioneiro na adoção desse método de análise e de planejamento de trabalho do AEE.

Este livro reúne seus conhecimentos sobre as deficiências, o autismo e seu amplo espectro e as altas habilidades ou superdotação. Trata-se de acervo considerável de contribuições e de mais um recurso de grande importância para consulta dos professores de AEE e do ensino comum. Ele subsidia o professor do AEE, embora o estudo de caso não se centre e nem se esgote nos conteúdos dos capítulos. Para a elaboração dos planos de trabalho de AEE é preciso que o caso estudado tenha no centro o aluno como um todo e não apenas uma de suas diferenças, tais como a visão, a cognição, a audição, a mobilidade, comunicação. Seria um contrassenso se esses planos fossem homogeneizados, generalizados, enfatizando e celebrando a diferença. E fixando o aluno a uma categoria previamente estabelecida. Como já enfatizamos, no ensino inclusivo não somos professores de alunos comuns, normais, com deficiência. Ensinamos as nossas turmas, cujos alunos diferem entre si e vão se transformando, crescendo, se desenvolvendo e se diferenciando sempre, no correr da vida.

Os conhecimentos deste livro são, portanto, úteis, quando se destinam a libertar os alunos das tipologias e de recomendações que os limitam a planos de trabalho que servem para todos os que estão classificados em um mesmo tipo de deficiência. O aluno, como pessoa é e sempre será alguém que vamos conhecendo, sem, contudo, estarmos certos do que ele realmente é. Ou se cabe nesta ou naquela categoria, nomeação, identificação, porque nenhum conhecimento é definitivo e pode ser utilizado para definir alguém.

É tempo de inclusão. É tempo de se construírem pontes para unir os que habitam margens opostas e se desconhecem e que criam uns dos outros as mais extravagantes fantasias. A escola que se propõe a interligar essas margens cumpre o seu papel, como a instituição que revela a realidade humana, sem quaisquer artifícios, naturalmente, pelo encontro, no vai e vem em seus espaços. Encontros e colisões, provocam choques, aproximam, afastam, delimitam, marcam presenças, provocam sentimentos aversivos e amorosos. Topar com o outro, reconhecê-lo, questionar-lhe a imagem, sua evidência, experimentar o estar junto, perceber os nossos lugares, mesmo que provisórios, sempre provisórios.

Pertencer a um dado espaço, grupo, cultura não significa ter encontrado um território em que nos sentimos a salvo das armadilhas, desequilíbrios. Todo investimento educacional que busca oferecer meios que garantam acomodação, homogeneidade, identificações e representações, acomodação e segurança merece ser revisto e redirecionado para outros fins. Muita cautela com as *didáticas para os diferentes*, as *escolas para os diferentes*, as formações e conhecimentos calcados nos *diferentes*.

Pelo que nos oferecem como contribuição à inclusão escolar, cumprimento os organizadores e autores deste livro. Eles generosamente se dispuseram a nos revelar suas experiências, estudos, anos de trabalho, no desejo de conhecer cada vez mais os seus alunos. Que esses conhecimentos não parem de crescer, de progredir em razão do que impõem as diferenças de cada aluno.

Parabéns!

Maria Teresa Eglér Mantoan

Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP
Em julho de 2015



1 DIALOGANDO SOBRE A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Ana Maria Faccioli de Camargo - Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP
Robéria Vieira Barreto Gomes - Universidade Federal do Ceará - UFC
Selene Maria Penaforte Silveira - Prefeitura Municipal de Fortaleza - PMF

Tudo começa com o professor. Os traços de um projeto de arquitetura, uma tese de mestrado ou doutorado, as linhas de um texto de jornal, a descoberta de um medicamento revolucionário ou as primeiras curvas de um jarro de cerâmica. Não importa o produto ou sua complexidade, por trás de tudo, bem no começo de cada história, encontramos a participação ativa do professor. Não há como negar, ele conduz os alunos pelos caminhos do saber de acordo com seus princípios.

Os conservadores trabalham de uma forma mais fechada, os mais “arejados” priorizam inúmeras habilidades e há aqueles que contestam e estimulam esta característica em seus alunos. Vamos evitar os rótulos e nos concentrar em histórias. Há muitos anos, em uma escola pública brasileira, a professora de ensino fundamental de estudantes com idade média de 10 anos utilizava uma horta como instrumento interdisciplinar. Conteúdos de matemática, ciências e português – além de muitas mãozinhas mexendo na terra – eram discutidos a partir desta pequenina plantação, que os próprios alunos cuidavam.

Uma vez por semana, os pequenos preparavam saladas e receitas especiais com as verduras e legumes produzidos na escola. Era um dia de comemoração, com direito a doses generosas de noções de higiene pessoal, conduta alimentar e confraternização. Neste dia, os produtos da horta eram servidos na merenda e todos da escola experimentavam, desde os alunos até os funcionários e professores.

Tudo ia bem, até que um dia começaram a chegar reclamações. A turma fazia muito barulho no corredor ao sair da sala de aula em direção à horta e atrapalhava os outros alunos. Problema

lançado, a professora passou a matutar uma maneira de contornar a situação, sem interromper seu projeto, que estava sendo ameaçado. A sala tinha janelas que podiam ser abertas e davam acesso ao lado de fora do prédio. A solução estava nesta janela, que passou a ser usada como “porta de saída” pela criança.

Cuidadosamente, todos pulavam a janela, que era baixinha e não oferecia risco para ninguém. As reclamações cessaram e a diretora passou a fazer vista grossa para a condução, digamos, pouco ortodoxa encontrada pela professora. O projeto da horta estava salvo! Por fim, pés de alface, de couve e as raízes de cenoura e beterraba ajudaram estes pequenos estudantes a compreender conteúdos que até então pareciam distantes da realidade de cada um deles. Décadas depois deste episódio, esta mesma professora, também autora deste texto, continua acreditando que não são as respostas que movem o mundo, e sim as perguntas e os problemas que nos cercam diariamente.

Ana Maria Faccioli de Camargo (2013)

Esse artigo tem como objetivo refletir sobre a atual Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva para levar-nos a compreender como foi o passado e o presente dessa modalidade de ensino, bem como o atual serviço pedagógico – Atendimento Educacional Especializado – oferecido para trabalhar com os alunos público-alvo da Educação Especial -, a formação de professores num sentido mais amplo e também para atuarem na Sala de Recursos Multifuncionais destacando notadamente a experiência desenvolvida pela UFC em parceria com o Mec-Secadi por meio do curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado. Todavia, as concepções apresentadas no referido artigo são reflexões das pesquisadoras que trabalham nessa área de estudo estabelecendo um elo entre teoria e prática pedagógica.

O PASSADO E O PRESENTE DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Para pensarmos a atual Política de Educação Especial proposta para os sistemas de ensino no Brasil, faz-se necessário voltarmos ao passado e refletirmos sobre a institucionalização da Educação Especial como modalidade de ensino. A história das pessoas com deficiência é “constituída de maus-tratos, superstições, exclusões e de atitudes segregadoras” (FIGUEIREDO, 2010, p. 25). Esse dado histórico permeou toda a Idade Antiga até a Idade Moderna, e apenas na segunda metade do século XX observam-se movimentos com o intuito de aceitar esses sujeitos em ambientes menos segregados.

De acordo com Mazzotta (2005), as primeiras iniciativas oficiais para atender alunos com deficiência surgiram no Brasil no final do século XIX, com a fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, e do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, em 1857. Apesar dessas iniciativas, consideramos a década de 1970 o marco decisório e político para a educação especial, principalmente após a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CNESE) em 1973.

Foi a partir da inauguração do CENESP que se instituiu no País uma política educacional feita de forma sistematizada para a educação especial. Esse órgão ficou responsável em direcionar metas e ações que promovessem a integração dos alunos da educação especial, além de propor projetos de formação para professores, requerer a implantação de classes e escolas especiais. O CENESP instalou cursos de especialização para professores que trabalhavam nesta área com o intuito de conhecer e refletir sobre os avanços existentes referentes ao atendimento a pessoas com deficiência.

Não podemos deixar de considerar que tivemos nesse período avanços em relação ao trabalho desenvolvido para alunos com deficiência, porém a implantação de classes e escolas especiais estabeleceu um caráter de exclusão, tornando-se um espaço de segregação, pois muitos dos sujeitos com comprometimento grave não conseguiram ser integrados na escola comum e frequentaram este ambiente durante toda a sua vida, não tendo acesso à escola regular. Ser integrado na escola regular dependia do sujeito se adaptar às normas vivenciadas por todos, ou seja, a escola não mudou nem se transformou para receber esses alunos; o aluno devia se adaptar às regras e normas da instituição. Esse movimento ficou conhecido como paradigma da INTEGRAÇÃO, que permaneceu em vigor por aproximadamente 30 anos nos sistemas de ensino brasileiro.

Tal paradigma foi se modificando com a introdução de novas demandas políticas, sociais e educacionais, o que ocasionou a construção de uma concepção inclusiva para a educação. “Assim, no início da década de 1990, o movimento em prol da Educação Inclusiva, iniciado nos anos 1980 na Educação Básica, ganhou amplitude e destaque no cenário educacional” (FIGUEIREDO, 2010, p. 29), e a educação especial passa a estabelecer uma educação com bases teóricas inclusivistas, ou seja, a escola inclusiva visa ao acesso, à permanência e ao sucesso de todos os alunos na classe comum.

Para que isso aconteça, é fundamental uma transformação no processo de ensino e aprendizagem, ou seja, o professor precisa conhecer como o aluno aprende para saber como ensinar; na estrutura física, com a quebra de barreiras arquitetônicas e atitudinais; nas situações pedagógicas, com a utilização de material específico para atender às necessidades dos alunos; na formação de professores e das equipes gestoras no tocante aos princípios da educação inclusiva. Dessa forma, a Educação Especial passa a ressignificar o seu papel de atuação, estabelecendo um trabalho em parceria com o ensino regular no apoio especializado às escolas, aos docentes e às famílias. A Educação Especial passa a ser um braço da educação regular, apoiando as escolas e os professores no processo de inclusão escolar de seus alunos.

Educação Inclusiva: dos marcos internacionais ao Plano Nacional de Educação de 2014

Ultimamente, pensar a política de educação especial implantada nos sistemas de ensino do nosso país nos faz refletir que, em nenhum outro momento da história da educação, essa modalidade esteve tão presente nas rodas de discussões políticas educacionais da sociedade. Atualmente, o discurso da educação tem como foco a inclusão das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na escola regular, e é possível encontrar uma ampla legislação que estabelece os direitos, deveres, metas e ações com o objetivo de promover essa inclusão. Esses documentos propõem que a escola desenvolva as potencialidades e trabalhe as necessidades dos alunos público-alvo da educação especial.

Dessa forma, destacamos como marco internacional para as discussões, reflexões, implantação da política pública de educação inclusiva a Conferência Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, em Jomtien, Tailândia, no ano de 1990; a

Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade, que culmina com a Declaração de Salamanca, na qual o país se compromete em instituir uma educação que atenda a todos, independentemente de suas necessidades. Esse documento – Declaração de Salamanca – é considerado um marco de difusão da filosofia da educação inclusiva, e, a partir da sua divulgação no setor educacional, as teorias e práticas com o enfoque inclusivo começaram a ganhar terreno no Brasil. E, mais recentemente, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006 e ratificada pelo Brasil em 2008.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2012) estabelece que os Estados Partes ofereçam sistemas inclusivos de educação em todos os níveis, garantindo que:

- a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório sob a alegação de deficiência;
- b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem (art. 24).

Tais documentos foram/são utilizados como referência para a elaboração e implantação de políticas públicas para o público da educação especial, o que ocasionou a elaboração e a homologação de inúmeros decretos, portarias, resoluções, ou seja, uma vasta legislação para efetivar os princípios inclusivos divulgados mundialmente. Com o propósito de efetivar a Educação Inclusiva, na última década foram homologados os seguintes documentos:

- Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, cujo objetivo é “o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares [...]” (BRASIL, 2008, p. 10). Para garantir tal objetivo, é proposto o atendimento educacional especializado realizado na Sala de Recursos multifuncionais;
- Resolução 04/2009, que institui diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado, define o AEE, seu público-alvo, a formação e as atribuições do professor;
- Resolução 04/2010, que define diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica, determinando no art. 29:

§ 1º Os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), complementar ou suplementar à escolarização, ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. (BRASIL, 2010).

Nessa perspectiva, o Atendimento Educacional Especializado passa a ser a política prioritária do Ministério da Educação, e para a sua efetivação é necessário que os sistemas de ensino, em parceria com o ministério, ofereçam formação continuada para os professores, promovam acessibilidades tanto arquitetônicas e atitudinais entre os professores e alunos quanto estratégias de como pode acontecer o processo de ensino e aprendizagem.

Destacamos dois importantes documentos que ratificam a educação inclusiva: o primeiro homologado em 2014 a Lei nº 13.005, que institui o Plano Nacional de Educação (PNE), que traz

metas ambiciosas, mas possíveis de serem realizadas, dependendo da vontade política dos nossos governantes, ao instituir a seguinte meta:

Universalizar, para a população de quatro a dezessete anos, o atendimento escolar aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, preferencialmente na rede regular de ensino, garantindo o atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou comunitários, nas formas complementar e suplementar, em escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.(BRASIL, 2014, p. 15)

E o segundo documento homologado em 2015 foi a Lei nº 13.146 que Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), que estabelece no Art. 28 a responsabilidade do poder público de: “[...] assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;” (BRASIL, 2015).

Assim, temos uma vasta legislação que orienta e norteia nossas ações para desenvolver sistemas inclusivos de educação. Sabemos que não construiremos uma educação inclusiva somente pela força da legislação, mas muitas legislações nos ajudam a entender melhor o caminho que devemos percorrer, e isso constitui um direito garantido para promover uma educação para todos. Concordando com Laplane (2007, p.17), reafirmamos que:

[...] os valores e princípios da educação inclusiva são capazes de promover instituições mais justas do que aqueles que fundamentam a segregação. Compreendo que o discurso em defesa da inclusão constituiu-se historicamente oposto ao da segregação e, nesse contexto, reconheço a importância de destacar as vantagens da educação inclusiva.

Partindo desse princípio, iremos conhecer e refletir sobre uma das diretrizes para efetivar a educação inclusiva: o Atendimento Educacional Especializado. É o que discutiremos no próximo item.

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: UM NOVO TEMPO PARA A INCLUSÃO

O Atendimento Educacional Especializado surge dentro do contexto dos avanços em prol da educação inclusiva no país, como uma política pública fundamental que regulamenta as diretrizes estabelecidas pela Constituição Brasileira, para a educação dos alunos público-alvo da educação especial. Essa política se impõe pela necessidade de efetivação de ações voltadas para a garantia da aprendizagem desses alunos matriculados nas escolas e sujeitos de direito a uma educação de qualidade. Podemos dizer que o atendimento educacional especializado é uma política pública basilar no fortalecimento e na implementação e organização dos serviços da educação especial.

O AEE constitui hoje uma referência no atendimento às necessidades específicas dos alunos, além de se estabelecer dentro da escola como um marco de suporte e apoio ao aluno, ao professor e a sua família, de modo integrado aos demais sujeitos e espaços escolares.

Uma importante característica desse trabalho se relaciona aos princípios da aprendizagem colaborativa, de modo que o professor da sala do atendimento educacional especializado possa

desenvolver estratégias de intervenções e de atuação pedagógica que permitam ao aluno o acesso ao currículo, bem como sua interação no grupo da escola e da sala de aula.

Seguindo as diretrizes operacionais para a implementação do AEE, é importante que esse serviço esteja claramente previsto no Projeto Político Pedagógico da escola como forma de garantir a sua articulação com os demais serviços do ensino comum, em todos os níveis, etapas e modalidades oferecidos pela escola.

Podemos definir o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente. Tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que atenuem as barreiras para o desenvolvimento de seu público-alvo (BRASIL, 2011).

Tendo em vista desenvolver a autonomia e independência desse público na escola e fora dela, o AEE deve ser prestado da seguinte forma:

- Complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às Salas de Recursos Multifuncionais; ou
- Suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação. .

Deve ser realizado, prioritariamente, nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo, em nenhuma hipótese, substitutivo às classes comuns. Pode ser oferecido também em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou em instituições especializadas, instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente no Estado ou nos Municípios. No entanto, entendemos que esse serviço, quando realizado na própria escola do aluno, poderá proporcionar maiores benefícios não só no que diz respeito a sua aprendizagem, mas também no aspecto da sua inclusão na escola.

O Atendimento Educacional Especializado visa complementar e desenvolver a autonomia do aluno dentro da escola e fora dela, organizando e promovendo situações que favoreçam o seu desenvolvimento, com a estimulação dos mecanismos do desenvolvimento cognitivo e da aprendizagem intermediados pelo uso de materiais didáticos e pedagógicos que atendam às necessidades específicas desses alunos.

Em casos do Atendimento Educacional Especializado em ambiente hospitalar ou domiciliar, será ofertada aos alunos, pelo sistema de ensino, a Educação Especial de forma complementar ou suplementar com a garantia da matrícula na rede regular de ensino.

Os alunos com altas habilidades ou superdotação deverão ter suas atividades de enriquecimento curricular desenvolvidas no âmbito de escolas públicas de ensino regular em interface com os núcleos de atividades para altas habilidades ou superdotação e com as instituições de ensino superior e institutos voltados ao desenvolvimento e promoção da pesquisa, das artes e dos esportes.

No caso dos alunos com deficiência auditiva ou com surdez, o atendimento educacional especializado deve ser realizado sob a mediação da Língua Brasileira de Sinais (Libras), sendo a Língua Portuguesa em sua modalidade escrita sua segunda língua.

A função do professor do AEE é “propor atividades que permitam eliminar barreiras na aprendizagem e otimizar a aprendizagem dos alunos e sua inclusão no ensino regular”, o que sem dúvida repercutirá no desenvolvimento do aluno em sala de aula (GOMES, POULIN, FIGUEIREDO, p.15, 2010).

A Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e a Atuação do Professor do AEE

As Salas de Recursos Multifuncionais são espaços físicos localizados nas escolas públicas de educação básica; nelas se realiza o Atendimento Educacional Especializado. Esse atendimento é feito por um professor especializado, que tenha como base da sua formação a atuação para a docência e ainda formação específica na área da educação especial, com competências para o atendimento dos alunos com dificuldades de aprendizagem acentuadas decorrentes de algum tipo de deficiência (auditiva, visual, motora, intelectual), de transtornos do espectro autista ou de altas habilidades ou superdotação.

Essas salas atendem por esse nome porque são dotadas de mobiliário, materiais didáticos e pedagógicos, recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva, e outros tipos de equipamentos específicos para o atendimento aos alunos público-alvo da educação especial. Esses recursos deverão estar a serviço das necessidades de aprendizagem desses alunos, sendo o atendimento feito sempre em turno contrário ao que os alunos frequentam na escola comum e, como destacamos, deve ser realizado preferencialmente na própria escola em que ele está matriculado, ou ainda numa escola próxima ou em centros e instituições especializadas que realizem o serviço do AEE.

Cada sala deverá ter, no mínimo, um professor responsável pelo desenvolvimento das atividades próprias do AEE. Essas atividades são de caráter eminentemente pedagógico, diferenciando-se do trabalho do professor da sala de aula devendo o professor propor situações que contribuam para a aprendizagem de conceitos e ações vivenciais que possibilitem a esse aluno organizar seus pensamentos fundamentando seu atendimento em situações-problema, exigindo do aluno o uso do raciocínio para sua resolução. Além disso, compete ao professor do AEE produzir materiais didáticos e pedagógicos, utilizados como ferramentas de interação escolar social ajudando o aluno a atuar no ambiente da escola e fora dela.

Ainda sobre as competências do professor do AEE, a Resolução nº 04 de 2009 que Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, estabelece as seguintes ações como principais atribuições desse profissional:

I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;

II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;

III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;

IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;

V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;

VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;

VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;

VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.

Para o desenvolvimento dessas ações, é necessário que o professor estabeleça uma relação de proximidade com seu aluno, buscando conhecer suas particularidades, suas relações com o conhecimento,

indo além das condições cognitivas. Além disso, é preciso que haja uma interlocução com o professor do ensino regular, facilitando o acompanhamento dos processos de aprendizagem do aluno.

Por fim, é importante destacarmos que a Sala de Recursos Multifuncionais é um espaço da escola comum, sendo responsabilidade do diretor e da comunidade escolar sua conservação, organização e administração, além da divulgação desse trabalho à comunidade à qual a escola está inserida.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O AEE

Inicialmente trataremos da formação de professores e professoras em sentido amplo: em que a discussão não se restringe à formação inicial, continuada ou continuada em serviço. Partiremos de questionamentos frequentes feitos por diferentes profissionais da educação: “se temos hoje a pedagogia como ciência e disciplinas como a psicologia, a antropologia, a sociologia e outras apoiando e fundamentando a educação, que evoluiu bastante no tempo, então por que ainda presenciamos a reprodução e manutenção de certas atitudes e certos comportamentos nos ambientes escolares – discriminação, segregação, preconceitos? Se estudamos e evoluímos em nossos conhecimentos sobre Educação Inclusiva, por que creches, pré-escolas e escolas de ensino fundamental, na prática, nem sempre se baseiam e respeitam esse conhecimento? ”

Para problematizar essas questões, podemos usar alguns princípios trabalhados por Foucault (1995), a saber: não estabelecer “verdades absolutas” sobre a escola; desmontar / constatar / desconstruir essas verdades; quebrar binarismos, mostrar que a escola não faz “isto ou aquilo”, mas faz “isto e aquilo”; possibilitar novos olhares, novas leituras e novas escolhas; trabalhar com a diversidade e a diferença, enfim, outras possibilidades para se pensar a educação.

Com efeito, o trabalho de formação de professores deve ter sempre como objetivo servir de apoio para que esses profissionais sintam desejo, e não medo, de exercitar outras formas de ensinar, de aprender, de ler e de conhecer. Nessa perspectiva, as práticas pedagógicas podem confrontar e romper com estratificações dominantes, abrindo possibilidades para o devir-professor, ou seja, o professor pode singularizar-se, tornar-se, fazer-se (GUATTARRI; RONILK, 1993). Esse fazer-se não é deixar de ser o que se é, mas é permanentemente criar, inventar outras maneiras de ser e estar em sala de aula. É importante para professoras e professores compreenderem que não estão determinados antes de ser, tampouco estão inscritos num sistema já definido e predestinado. Antes, são o resultado de encontros e acasos que se compõem e se arranjam de outras maneiras.

O que é então ser professor (a)? Não é um dom, mas resultado de capacidades que se desenvolvem; não é missão, mas trabalho, profissão; não é um projeto individual, mas coletivo; não requer apenas o domínio de técnicas e conteúdos, mas envolve afetividade, valores, consciência política, visão de mundo; não é uma identidade fixa, imutável, estável, mas mutável, provisória, múltipla... Este é o sentido da epígrafe que abre esse texto.

E o que vem a ser a formação do (a) professor (a)? Não é um aprendizado conclusivo que ocorre num determinado período, mas um processo, um *continuum*, por toda a vida. A ação formativa ocorre sempre na articulação entre teoria e prática; na reflexão sobre a prática onde o conhecimento se constrói com base na ação; na prática, pois, aprende-se a fazer fazendo. Cabe ao professor buscar sempre algo novo e criativo no espaço privilegiado da escola, por onde passam crianças, adolescentes, homens e mulheres. Cabe à formação de professores promover o debate sobre pedagogias, infâncias, adolescências e deficiências. O uso dos plurais aqui é intencional, é provocativo. Visa chamar atenção para a necessidade de mudanças na forma de pensar, pois fomos formados e preparados para pensar com base em uma lógica binária – tudo que falamos, fazemos, avaliamos é considerado certo/errado,

do bem e do mal, do normal e do deficiente. Essa lógica uniformiza padrões que são estabelecidos por terceiros. Propor os plurais é deixar de pensar com base no binarismo, é pensar na multiplicidade de possibilidades, nem normais, nem anormais, nem boas e nem ruins. Apenas possibilidades de ser humano. Mas pensar de forma diferente é sempre um desafio, e, quando se trata de realizar o exercício de pensar diferente para promover uma escola inclusiva, esse desafio torna-se maior ainda.

Então, trabalhar com as noções de pluralidade pode nos ajudar a não absolutizar, nas relações humanas, as questões relacionadas às deficiências, permitindo a professores e professoras, alunos e alunas, gestores e gestoras serem diferentes daquilo que já está instituído.

Proporcionar formação continuada aos professores, oferecendo-lhes novas perspectivas, é tarefa fundamental das instituições voltadas para a educação. Com o canal aberto para o novo, os professores podem conduzir seus alunos pela estrada do conhecimento, repleta de possibilidades e desafios. O ritmo da caminhada é bastante particular e a troca de experiências em grupo é enriquecedora. As pessoas precisam compartilhar as experiências de vida com o outro para encontrarem e reconhecerem, juntas, os seus limites, assim como suas potencialidades.

As práticas pedagógicas utilizadas por professores e professoras definem a conduta do educando. Mas o que é a “conduta”? Conduta é o ato de “conduzir” o outro. O professor no seu dia a dia conduz as condutas de seus alunos, ou seja, age sobre suas possibilidades de ação (DUSSEL e CARUZO, 2003). Nessa tarefa, é ele quem escolhe e decide de que maneira esta condução será realizada. Ao conduzir, ele pode optar pela utilização de técnicas disciplinares que imponham suas regras, fazendo do aluno simplesmente seu espelho, pronto para reproduzir o que foi aprendido. Porém, ele pode seguir outro caminho, estabelecendo um relacionamento diferente. Dessa forma ele apresenta ao aluno aquilo que é novo, abrindo o diálogo para discussão e crítica, possibilitando a compreensão das diferenças e conduzindo o outro como outro e não como espelho de si.

Dentre as diretrizes da atual Política de Educação Especial, destaca-se a formação de professores para atuarem no Atendimento Educacional Especializado, consolidando o novo paradigma da Educação Especial. Com a finalidade de apoiar a formação continuada de professores na perspectiva da educação inclusiva, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), do Ministério da Educação (MEC), instituiu o Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial, em parceria com as Instituições Públicas de Educação Superior. Como parceira nesta ação, a Universidade Federal do Ceará (UFC) tem oferecido desde 2008, no âmbito da Universidade Aberta do Brasil (UAB), o Curso de Especialização em Formação Continuada para Professores para o Atendimento Educacional Especializado.

O referido curso foi pensado e desenvolvido, tendo como pressupostos os princípios trabalhados acima, os quais se coadunam com a epígrafe que abre este artigo. Sua estrutura procurou atender um grande número de educadores e prepará-los de forma eficiente para trabalharem no AEE. O caminho para alcançar esse objetivo foi a educação a distância (EAD). Por outro lado, um dos grandes diferenciais desse curso foi a metodologia de Aprendizagem Colaborativa em Rede (ACR), desenvolvida pelas equipes de coordenação para esta formação. Ela foi baseada no *Problem Based Learning* (PBL), que consiste numa modalidade de aprendizagem baseada em problemas.

As disciplinas relacionadas aos conteúdos específicos tiveram suas atividades desenvolvidas durante seis semanas, nas quais cada turma estudava coletivamente um caso real, segundo as fases da ACR, composta de 5 etapas: Apresentação do problema, Esclarecimento do problema, Identificação da natureza do problema, Resolução do problema, Elaboração do Plano de AEE. Essas etapas são bem específicas e ajudam na condução de um problema até sua resolução final com a elaboração do Plano de AEE, dentro das possibilidades e realidades de cada grupo. (Ver Roteiros – anexos A e B, pp. 165-176)

Para falar da ACR, escolhemos alguns depoimentos de professoras que trabalharam como formadoras do Curso de Especialização em Formação Continuada para Professores para o Atendimento Educacional Especializado. Elas relatam suas experiências no uso dessa metodologia que promove a cooperação entre professores e alunos ao vivenciarem problemas reais do cotidiano; que valoriza tanto o grupo quanto o indivíduo e vai ao encontro das propostas da Educação Inclusiva.

O ambiente colaborativo permite que se construa uma rede de coparticipação onde cursistas, tutores, supervisores e coordenadores interagem e compartilham conhecimentos. A metodologia do estudo de caso possibilita colocar o cursista diante de problemas reais que eles enfrentam no cotidiano de sua escola e das redes públicas de ensino. Os cursistas, em parceria com seus colegas, discutem os casos trazidos por eles, buscam novas informações, levantam hipóteses sobre a natureza do problema enfrentado em cada caso e propõem alternativas de intervenções pedagógicas visando à superação do problema em questão. A novidade dessa modalidade de ensino é que o sujeito é mobilizador do próprio conhecimento e a cooperação é o eixo central do processo onde todos elaboram os saberes.

Rita Vieira de Figueiredo

Oferecer o curso na modalidade a distância permitiu atender um grande número de pessoas distribuídas geograficamente por todo o Brasil. E a ACR permitiu trabalhar com esses professores a partir de casos reais, por eles relatados, tornando a aprendizagem significativa e contextualizada. Chegar à ACR demandou estudos sobre metodologias ativas, aprendizagem, reflexão sobre experiências anteriores e, principalmente, ter uma metodologia centrada no cursista enquanto um pesquisador e produtor de conhecimento.

Edilene Aparecida Ropoli

A ACR é uma metodologia que oportuniza de fato a vivência de que o Aprender não é uma mera transmissão de informações ou ainda uma reprodução de conhecimentos já prontos. Quando pesquisamos, estudamos com profundidade, interagimos com os colegas, estamos de fato aprendendo e produzindo conhecimento. É, com certeza, uma outra epistemologia que sustenta este processo, porque exige que cada um de nós seja um sujeito ativo participando sempre nos espaços e nos tempos presenciais e virtuais e também interativos, porque permite e necessita do trabalho em equipe. A ACR valoriza o individual e o coletivo, promovendo o desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade. Faz efetiva articulação entre teoria e prática, pois tudo é contextualizado e a realidade não é algo à parte.

Maria Terezinha da Consolação Teixeira dos Santos

A formação colaborativa em rede propicia a experiência da construção coletiva do conhecimento, aproximando ideias e pessoas para avançar

no entendimento de um problema. Trata-se de uma alternativa moderna de formação e atende aos princípios da Educação Inclusiva. Vivemos um momento na Educação em que o velho é o que não dá mais para ser reforçado e o novo é ainda muito perigoso.

Maria Teresa Eglér Mantoan

A integração da proposta de EAD com a metodologia ACR consistiu numa forma dos cursistas terem a oportunidade de trabalhar de forma contextualizada com sua realidade de atuação, trocando experiências, incertezas e respostas com seus pares e formadores. O trabalho dentro do ambiente virtual e a ACR deram aos cursistas a possibilidade de refletir, questionar, buscar informações e respostas aos problemas que estavam vivenciando/estudando de forma colaborativa e interativa.

Mariana da Rocha Corrêa Silva

Durante os cursos, buscamos sempre, por meio do olhar e da troca de olhares sobre a prática, provocar reflexões e desenvolvimento profissional. Exercitamos os plurais, a troca de olhares, compartilhamos medos, dúvidas, mas o mais importante: construímos possibilidades para fazer acontecer a Educação Inclusiva conforme estabelecido nos documentos legais nas diferentes realidades desse imenso Brasil.

Nas diversas versões desse curso, posicionamo-nos sempre atrás das questões que nos eram colocadas e não nos preocupamos tanto com as respostas, mas com o modo como lidamos com as perguntas, com os efeitos que as perguntas produziam em nós. Enfim, com a maneira como lidamos com os problemas. E para realizar essa tarefa, nós formadores de professores procuramos tomar distância de nós mesmos, sem, no entanto, desprendermos de nós, condição que nos possibilita colocar em questão os princípios que orientam nossa ação, ajudando a renovar constantemente nossos valores e os de nossos alunos. Também procuramos ter sempre presente que tudo o que é poderia estar sendo outra coisa, pois nos perguntávamos sempre: o que é necessário desaprender para encontrar o caminho mais sábio que nos leve à elaboração mais rica do processo de formação individual, de crianças, de adolescentes, de professores e professoras? Enfim, tínhamos uma imensa vontade de poder viver para fazer viverem os outros, de saber aprender para levar a aprenderem os outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

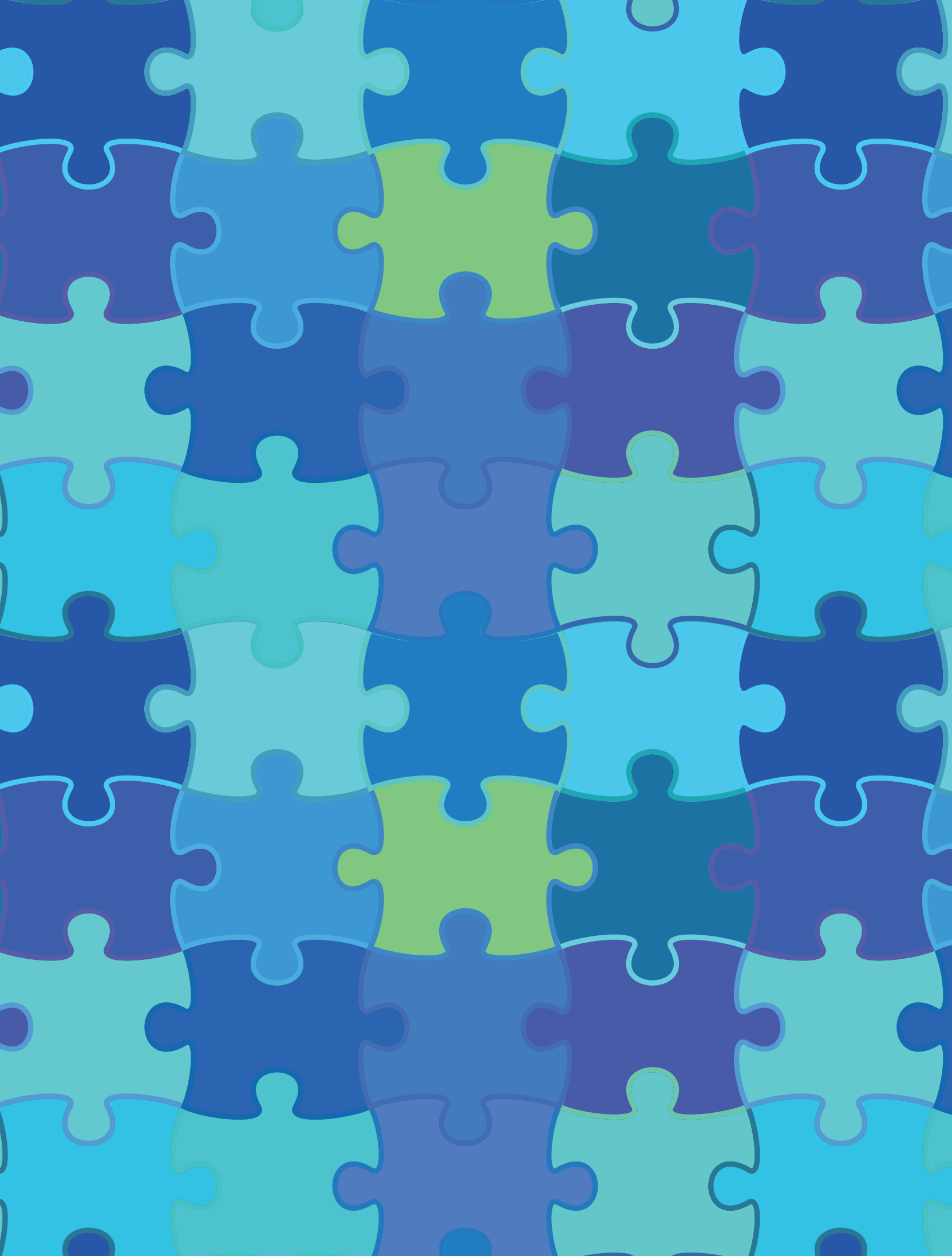
As reflexões apontadas nesse texto nos impelem a refletir sobre os avanços históricos, políticos e legais da Educação Especial como força potência capazes de impulsionar a inclusão escolar e em consequência as políticas de direitos humanos, especialmente aquelas relacionadas às pessoas com deficiência. Nesse contexto, o Atendimento Educacional Especializado contribui para repensar a escola como um espaço de acolhimento da diferença que busca responder pela melhoria da aprendizagem e pelo efetivo sucesso dos alunos público-alvo da Educação Especial. Merece destaque o papel e a postura do professor no ato de ensinar, sendo uma das condições

para o bom exercício da sua profissão o domínio e o conhecimento necessário dos conteúdos a serem trabalhados com seus alunos, além do desenvolvimento de estratégias pedagógicas para a gestão da sala de aula. Portanto, é fundamental que esses profissionais respondam pela melhoria de suas práticas ajustando o modo como organizam a sua ação docente para o efetivo sucesso da aprendizagem de cada um dos seus diferentes alunos.

Por fim, intencionamos contribuir para que as escolas repensem o seu próprio papel de instituições segregadoras e reprodutoras das desigualdades sociais, padronizadoras e excludentes e avancem na busca de maior igualdade e equidade social em direção a uma sociedade mais igualitária e que tenha como bandeira o respeito e a celebração das diferenças e da diversidade humanas.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**: protocolo facultativo à convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência – Decreto Legislativo nº 186/2008 – Decreto nº 6.949/2009. 4ª ed. Brasília: 2012.
- _____. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educacionais especiais. 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: mar. 2015.
- _____. **Decreto nº 7.611**, de 17/11/2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política pública de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>>.
- _____. **Resolução 04/2009**. Institui o Atendimento Educacional Especializado. Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Especial, 2009.
- _____. **Resolução 04/2010**. Diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Especial, 2010.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, 2014.
- CAMARGO, A. M. F. Power relations and production of subjectivities in the everyday school life: resistances, fears and dangers. In: CAMPION, Magdalena et.al. (orgs). **Changing the world**: social, cultural and political pedagogies in civic education. Kraków: WAX Andrzej Jedraszczak, 2013. pp. 30-45.
- DUSSEL, Inês; CARUSO, Marcelo. **A invenção da sala de aula**: uma genealogia das formas de ensinar. São Paulo: Moderna, 2003.
- FIGUEIREDO, R. V. **Escola, diferença e inclusão**. Fortaleza: Edições UFC, 2010.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade III**: o cuidado de si. Rio de Janeiro: Graal, 1995.
- GUATTARI, F., & ROLNIK, S. **Micropolítica: Cartografias do desejo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993
- LAPLANE, A. L. F. **Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar**. In: GÓES, M. C. R.; _____. **Políticas e práticas de educação Inclusiva**. 3ª ed. Campinas: Autores Associados, 2007.
- MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.



2 INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA SALA DE RECURSO MULTIFUNCIONAL

Rita Vieira de Figueiredo - Universidade Federal do Ceará - UFC
Jean-Robert Poulin - Universidade Federal do Ceará - UFC
Maria Rejane Araruna - Faculdade 7 de Setembro - FA7

"O professor não ensina, mas arranja modos de a própria criança descobrir. Cria situações-problemas." Jean Piaget

Os professores que realizam o Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas Salas de Recursos Multifuncionais devem atribuir uma atenção especial ao funcionamento cognitivo dos alunos que apresentam deficiência intelectual. A mediação pedagógica voltada para o desenvolvimento cognitivo desses alunos deve ser o centro das ações propostas pelo professor do AEE (PAOUR; BAILLEUX; PERRET; 2009) visando à aprendizagem e à autonomia dos alunos com deficiência na sala comum e em outros espaços sociais.

Os professores do AEE podem orientar suas intervenções pedagógicas se respaldando em diferentes bases teóricas referentes ao desenvolvimento intelectual e ao funcionamento cognitivo das pessoas com deficiência intelectual. O modelo 'piagetiano' do desenvolvimento estrutural do pensamento, assim como modelos cognitivistas relativos ao tratamento da informação subsidiam muitas intervenções pedagógicas voltadas para essas pessoas.

A primeira parte deste texto analisa o desenvolvimento cognitivo e o processo de aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual. A segunda apresenta alguns exemplos de atividades que podem ser realizadas na Sala de Recursos em uma perspectiva de mediação enfatizando os processos cognitivos do aluno com deficiência intelectual.

PERSPECTIVA PSICOGENÉTICA

Na perspectiva psicogenética o desenvolvimento intelectual repousa antes de tudo sobre a ação (PIAGET, 2009). O indivíduo constrói gradualmente seus instrumentos do conhecimento (esquemas) com base em suas interações com o meio social e físico. Graças às duas invariantes funcionais ligadas à ação, a saber, os mecanismos de assimilação e acomodação, o indivíduo gradualmente organiza estruturas de esquemas cada vez mais complexas que permitem a construção de conhecimentos mais elaborados.

Segundo Piaget, a busca de equilíbrio entre a assimilação e a acomodação, essencial ao desenvolvimento gradual das estruturas de esquemas, repousa sobre um mecanismo denominado equilíbrio. Na busca de adaptação ao mundo, o ser humano vive conflitos ou desequilíbrios. Em certos momentos

os esquemas de assimilação do sujeito não lhes permitem se adaptar a novas situações, ou seja, a interpretar adequadamente a realidade.

O ambiente do sujeito ou o objeto de conhecimento não é facilmente assimilável. Nesse caso a estrutura dos esquemas deve necessariamente se transformar em decorrência da quebra do equilíbrio. Novas coordenações de esquemas se operam em nível mais complexo de organização. Dessa quebra de equilíbrio nasce um novo potencial, que permite ao sujeito se adaptar à realidade graças às regulações ativas do mecanismo de equilíbrio que, segundo Piaget, garante a coerência interna das ações do sujeito e a sequência do aparecimento dos estágios de desenvolvimento intelectual, que é o mesmo para todos os seres humanos. É o sujeito epistêmico.

Mas como ocorre o desenvolvimento das estruturas intelectuais das pessoas que apresentam deficiência intelectual? Essa questão deve ser abordada considerando os aspectos estruturais e funcionais desse desenvolvimento. Do ponto de vista estrutural, mais de 60 anos de pesquisa permitem concluir que o desenvolvimento intelectual dessas pessoas é o mesmo que aquele observado na população em geral. Entretanto, segundo Inhelder (1963), esse desenvolvimento permaneceria inacabado (o nível final de desenvolvimento varia segundo o indivíduo e a importância da deficiência). Paour (1984, 1988) observou fixações longas e em alguns casos definitivas durante o desenvolvimento das estruturas intelectuais de algumas pessoas cuja deficiência é menos importante. Algumas dessas pessoas não chegariam ao estágio das operações concretas, mesmo que estivessem em condições de ascender a esse estágio.

Se do ponto de vista estrutural o desenvolvimento intelectual do aluno com deficiência intelectual parece não se diferenciar de modo importante daquele que não apresenta esse tipo de deficiência, não se observa o mesmo no que diz respeito aos aspectos funcionais desse desenvolvimento. Observa-se grande dificuldade desses alunos em mobilizar de maneira eficiente os seus esquemas em situação de resolução de problemas. Por exemplo, Inhelder (1963) afirma que o raciocínio dessas pessoas se caracteriza por um falso estado de equilíbrio ou o que ela denominou de viscosidade genética. O mecanismo de equilíbrio dessas pessoas, segundo Inhelder, se apresentaria de modo deficitário. Ainda de acordo com a mesma autora, elas manifestariam em certos momentos os comportamentos de oscilação que podem estar na base das dificuldades de evolução conceitual desses sujeitos. A oscilação se caracteriza pela alternância de resposta característica de diferentes níveis evolutivos.

No entanto, Paour (1979) não compartilha com o ponto de vista de Inhelder. Após a análise de resultados de numerosos trabalhos experimentais que investigaram a aprendizagem de estruturas operatórias de pessoas cuja deficiência é menos importante, o autor conclui que o problema observado nesses sujeitos não decorre do mecanismo de equilíbrio, mas principalmente das condições que permitem o funcionamento de tal mecanismo, das condições que mobilizam o sujeito para a utilização dos mesmos. (PAOUR, 1979).

Que a dificuldade do sujeito se situe no mecanismo de equilíbrio ou na utilização dos instrumentos cognitivos, uma conclusão se impõe: os alunos com deficiência intelectual apresentam características que o professor do AEE deve levar em consideração. As intervenções pedagógicas propostas por esse professor devem visar particularmente à mobilização dos esquemas dos alunos por meio de situações que provoquem o desequilíbrio cognitivo. Tais desequilíbrios podem emergir, por exemplo, da confrontação de pontos de vistas diferentes entre pares em situação de resolução de problemas. Trata-se do conflito sociocognitivo (DOISE; MUGNY, 1981; POULIN, 1989). Esses desequilíbrios podem ter por origem a tomada de consciência por parte do aluno do caráter inadequado de suas previsões ou de sua interpretação do real. Trata-se nesse caso de um conflito de

esquemas (INHELDER; BOVET; SINCLAIR, 1974/1977). A indução de conflitos como estratégias pedagógicas pode favorecer o desenvolvimento de estruturas intelectuais do aluno com deficiência intelectual, particularmente naqueles alunos cuja deficiência é menos importante (LISTER, 1969; D'OREY-MARCHAND, 1983; MORENO; SASTRE, 1972; IGLESIAS-ROBIN; ALLAIRE-DAGENAIS, 1984; POULIN, 1989).

As estruturas intelectuais constituem, em definitivo, a base das aprendizagens escolares e sociais. Ainda nessa mesma perspectiva, Poulin (1975) obteve resultados positivos no que se refere ao desenvolvimento intelectual de crianças com deficiência intelectual por meio de uma intervenção que tinha por base os mecanismos que, segundo Piaget (1964), são responsáveis pela diferenciação dos significantes e dos significados, ou seja, da representação.

A importância de mobilização de esquemas cognitivos não se limita aos alunos cuja deficiência é menos importante, mas a todos os alunos que apresentam deficiência intelectual. As intervenções pedagógicas podem se diferenciar de acordo com o desenvolvimento do sujeito, notadamente no que se refere ao desenvolvimento da linguagem, particularmente quando o aluno apresenta uma limitação importante nesse aspecto. Os estudos de Brassell e Dunst (1976, 1978), assim como os de Kahn (1981), embora antigos, demonstraram que é possível, sob o plano educativo, mobilizar esquemas sensório-motores de crianças com deficiência intelectual, os quais são essenciais para promover o desenvolvimento cognitivo do sujeito.

Com base no exposto, concluímos que os alunos com deficiência intelectual demonstram fragilidade quanto aos aspectos funcionais do raciocínio; no entanto, as pesquisas acima mencionadas indicam a possibilidade de uma estimulação eficaz sobre o raciocínio desses alunos. Daí a importância do trabalho realizado pelo professor do AEE visando mobilizar os esquemas cognitivos (instrumentos cognitivos) desses alunos. Essa mobilização cognitiva visa de um lado diminuir o fenômeno de oscilação ou fixação desses sujeitos, por outro lado, permite a esses alunos apoiar aprendizagens escolares significativas sobre bases cognitivas sólidas.

PROCESSOS DE APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DO TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO

No domínio da psicologia cognitiva, diferentes modelos de tratamento de informações e da aprendizagem (STERNBERG, 1988; ATKINSON; SHIFFRIN, 1971; GAGNÉ, 1985; GAGNÉ; DRISCOLL, 1988) permitiram estudar as características dos processos de aprendizagem, tais como: a metacognição, a motivação, a atenção, a memória e a transferência. Alguns trabalhos realizados nesse domínio se interessam particularmente pelos estudos das características desses processos nas pessoas com deficiência intelectual.

A metacognição, cujo significado etimológico é *para além da cognição*, é a reflexão sobre sua ação, é pensar a sua ação, é a consciência dos atos mentais que são utilizados numa situação de resolução de problemas. Existem quatro grandes estratégias metacognitivas: antecipar a natureza e as implicações do problema; comparar e selecionar as estratégias de execução pertinentes; planejar as estratégias escolhidas, e controlar e regular o processo de resolução do problema. Essas estratégias têm por finalidade o planejamento e a regulação do processo de resolução de problemas.

Alguns autores (PAOUR ; CÈBE 1999; FIGUEIREDO; POULIN; GOMES, 2010; CAMPIONE; BROWN; FERRARA, 1982) consideram que as pessoas com deficiência intelectual não usam de maneira eficiente as estratégias metacognitivas. As dificuldades no emprego de tais estratégias interferem nos seus processos de resolução de problemas. O monitoramento ou a regulação

das ações dos alunos com deficiência intelectual é importante no plano pedagógico a fim de permitir o progresso gradual desses alunos sobre a autorregulação de suas ações (FIGUEIREDO; POULIN; GOMES, 2010).

A motivação é também um fator que desempenha um papel fundamental no processo de aprendizagem e de resolução de problemas. Ela se constitui de certa maneira no aspecto energético da aprendizagem. Zigler e seus colaboradores (ZIGLER, 1969; ZIGLER et. al., 2002) mostraram que as pessoas com deficiência intelectual apresentam um modo particular de resolução de problemas caracterizado pela extroversão da atenção. Eles recorrem mais aos recursos externos do que aos seus próprios para resolver os problemas. Esse modo de funcionamento decorreria de sucessivas experiências de fracasso. A ausência de confiança na própria capacidade de resolução de problemas, que permite ao sujeito se apoiar sobre seus recursos internos, tem um efeito negativo sobre a aprendizagem das pessoas com deficiência intelectual. É fundamental que o professor do AEE leve esse aspecto em consideração, propondo atividades que permitam aos alunos viverem experiências de sucesso. Particularmente, o professor deve propor ao aluno problemas compatíveis com o seu nível de desenvolvimento conceitual (zona de desenvolvimento proximal), acompanhando-o em seu percurso de resolução quando ele apresenta dificuldade, mas sem jamais fazer a tarefa em seu lugar.

A atenção foi definida por Sternberg (2007) como a “ligação cognitiva entre a quantidade limitada de informação realmente manipulada no plano mental e a enorme quantidade de informação disponível através dos sentidos, das lembranças estocadas e de outros processos cognitivos” (p. 572). Os conhecimentos científicos referentes aos processos de atenção das pessoas com deficiência intelectual são ainda relativamente limitados. Zeaman e House (1963, 1979) levantam a hipótese de um déficit de atenção dessas pessoas quando elas estão em situação de resolução de problemas ou de aprendizagem. Randolf e Burack (2000) apresentam a hipótese de um déficit específico de atenção nas pessoas com deficiência intelectual que seria de origem orgânica. Enfim, Iarocci e Burack (1998) afirmam que, quando são feitas comparações tendo como base a idade mental, não existe diferença entre o desempenho dos sujeitos ditos normais e o dos que apresentam deficiência intelectual.

Em síntese, parece que a natureza da atividade proposta ao aluno e as estratégias cognitivas implicadas na realização de tais atividades podem influenciar fortemente a atenção das pessoas com deficiência intelectual (BUCHEL, 2003; OKA e MIURA, 2008). É importante que o professor do AEE em seu processo de intervenção com o aluno com deficiência intelectual leve em conta conhecimentos relativos ao processo de atenção desses alunos. É fundamental oferecer orientações breves e precisas, conduzindo o aluno a explorar sistematicamente e descrever o material sobre o qual ele deve trabalhar, prevenindo, na medida do possível, expor esse aluno a presença de material ou de estímulos que não tenham relação com a atividade proposta, evitando, assim, elementos de distração da atenção.

A memória é a capacidade cognitiva de registrar, armazenar e conservar as informações e registros de eventos que foram selecionados através das experiências do sujeito. A estrutura da memória retém as informações arquivadas para que sejam evocadas quando o sujeito necessita dessas informações em novas situações (STERNBERG, 2007). Parece que as pessoas com deficiência intelectual apresentam um déficit específico na memória de trabalho. Os resultados de numerosas pesquisas apontam nessa direção (FRENKEL, 2004; ELLIS; DEACON; WOOLDRIDGE, 1985; LANFRANCHI et. al., 2004). Essas dificuldades estariam associadas a um processo de tratamento de informação insuficiente (BUCHEL; SCHLATTER, 2001). A memória de trabalho permite manter e tratar informações (dados) essenciais para resolver determinado problema. Por exemplo, para

resolver um problema de matemática, o aluno deve manter na memória de trabalho as informações e estabelecer relações com outros problemas semelhantes por ele já realizado.

Essa dificuldade na memória de trabalho estaria associada à não utilização das estratégias cognitivas de re-conceptualizações, tal como a repetição interna ou agrupamento. Parece existir diferenças importantes no que se refere à memória segundo a síndrome associada à deficiência intelectual. Algumas pessoas manifestam mais dificuldades em tratar a codificação de natureza verbal. Esse é o caso, dentre outros, dos sujeitos que apresentam Síndrome de Down. Outras pessoas apresentam mais dificuldade quando se trata da codificação viso-espacial, como é o caso das pessoas que apresentam síndrome de Williams (VICARI, 2005).

Alguns pesquisadores (BROWN, 1977; COMBLAIN, 2001; BELMONT; BUTTERFIELD, 1977) realizaram experiências visando elevar o desempenho de sujeitos com deficiência intelectual no que diz respeito à memória de trabalho com a ajuda de atividades visuais objetivando que eles utilizem estratégias cognitivas de encodagem. Certos progressos foram observados nessas experiências, o que indica a relevância de conceber e aplicar atividades que possibilitem maior eficiência dos alunos com deficiência intelectual na utilização da memória de trabalho.

A transferência é outro mecanismo de aprendizagem que destacamos por sua importância no trabalho com o aluno com deficiência intelectual. A transferência de aprendizagem é um processo interno por meio do qual o sujeito utiliza um conhecimento adquirido para aplicar em outras situações, gerando uma nova aprendizagem. Nesse processo são estabelecidas conexões entre o conhecimento e informações transferíveis em outro contexto, permitindo a ampliação da compreensão da realidade e conseqüentemente o avanço conceitual do aluno. *A metacognição parece ter um papel muito importante na transferência da aprendizagem* (DOLY, 2002).

Segundo Figueiredo, Poulin e Gomes (2010), o aluno com deficiência intelectual demonstra dificuldades na organização e transferência de dados e/ou informações de uma situação para outra. Essa é uma das limitações desse aluno que os professores, de um modo geral, identificam em situações de aprendizagem que envolvam novo conhecimento. Essas dificuldades de transferência se aplicariam também às estratégias cognitivas logo que são aprendidas (BROWN; CAMPIONE; BARCLAY, 1979; PAOUR, 1991). Esse fato poderá ter relação com a dificuldade desses sujeitos na metacognição que envolve a consciência do próprio saber. A dificuldade para realizar a transferência de conhecimentos por parte desses alunos requer do professor do AEE a utilização de estratégias que, aplicadas em situações da vivência do aluno, permitam que ele estabeleça relação com seu contexto (FIGUEIREDO, POULIN e GOMES, 2010).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalmente pode-se concluir que o aluno com deficiência intelectual apresenta dificuldade em mobilizar seus próprios recursos internos e de ficar centrado/focalizado em uma tarefa. Apresenta também oscilações do raciocínio e problemas de autorregulação em tarefas de resolução do problema. Observa-se ainda ausência ou utilização pouco eficaz de estratégias cognitivas de codificação da informação, com fixações temporárias ou mesmo definitivas na construção das estruturas intelectuais durante o período de desenvolvimento.

Desse modo, a proposição de atividades que promovam a estimulação cognitiva é essencial nas intervenções junto aos alunos com deficiência intelectual. O professor do AEE tem um papel importante na elaboração e desenvolvimento de tais intervenções. Ele deve priorizar a realização de atividades suscetíveis de exercer uma influência positiva sobre os mecanismos cognitivos e conseqüentemente

dos processos de aprendizagem acima descritos. Mais precisamente, o investimento pedagógico para o desenvolvimento de tais processos deve visar particularmente à superação das dificuldades apresentadas pelos alunos com deficiência intelectual e dos impactos de tais dificuldades sobre as aprendizagens escolares e sociais desses alunos no contexto da sala de aula do ensino comum. Não se trata de trabalhar diretamente sobre os conteúdos escolares, mas sobre os processos que vão facilitar a aprendizagem desses conteúdos.

O professor do AEE tem um papel fundamental na inclusão do aluno com deficiência intelectual na escola comum. Seu trabalho é o de promover a acessibilidade ao conhecimento desse aluno através da estimulação das capacidades cognitivas, considerando os aspectos acima mencionados, a articulação da linguagem e o desenvolvimento das capacidades comunicativas. Essas competências conduzem o aluno à apropriação de conceitos e à autonomia intelectual, possibilitando um papel ativo no processo de aprendizagem. Isso implica desenvolver uma ação pedagógica que provoque no aluno a motivação e o interesse na execução da tarefa proposta, dando sentido e significado para realizá-la.

Entretanto, é importante insistir que antes de tudo o professor do AEE deve se apoiar sobre suas próprias observações durante o acompanhamento que faz com seu aluno em situação de aprendizagem e de resolução de problemas. Esse procedimento permite ao professor precisar as necessidades e o tipo de suporte que esse aluno demanda e, conseqüentemente, orientar eficientemente suas intervenções. Assim, é fundamental que o professor leve em consideração as competências do aluno e não apenas as dificuldades que ele apresenta em seu funcionamento cognitivo.

Apresentaremos a seguir alguns exemplos de intervenção que podem ser realizadas nas Salas de Recursos Multifuncionais. Não obstante, temos consciência que o professor do AEE pode propor intervenções pertinentes para o desenvolvimento de seus alunos de acordo com suas potencialidades e necessidades em um contexto preciso.

ATIVIDADE 1 - DRAMATIZAÇÃO DE HISTÓRIA

FIGURA 1 - Figura de crianças dramatizando uma história



Descrição da imagem: Desenho de três crianças brincando de dramatização em um palco com cortina. Uma menina está vestida de bailarina, outra menina com um chapéu na cabeça e espada na mão está sentada em uma bacia simulando um barco e brinca com um menino vestido de pirata.

Fonte: Fabiano Passos, 2015

OBJETIVOS

Propiciar ao aluno através da brincadeira (dramatização) um meio de desenvolver a interiorização da ação e a capacidade de representação.

Desenvolver a linguagem oral e corporal através de variadas formas de comunicação visando à compreensão e à ampliação do vocabulário.

- **O que desenvolve:** Linguagem oral, leitura, memória, atenção, relação interpessoal e autonomia.
- Orientações para o desenvolvimento da atividade

RECURSOS

Papéis e/ou tecidos de diversos tipos para a confecção de roupas e acessórios de acordo com a história escolhida, como máscaras, chapéus e capas, por exemplo; CD ou DVD e/ou livro com a história, computador, trechos com as falas de cada aluno numeradas de acordo com o movimento de apresentação na história, cola, tesoura, tinta guache, pincéis conforme caracterização dos personagens.

PROCEDIMENTOS

Esta atividade tem como proposta a dramatização de uma história que já tenha sido trabalhada com o aluno com deficiência intelectual em sessões anteriores para que assegure sua compreensão. Deve ser organizada em etapas e envolver o aluno com deficiência intelectual e alguns colegas da sala de aula comum, conforme a quantidade de personagens da história.

- 1.** Contação e exploração oral da história, identificando as cenas e os personagens e envolvendo o grupo de alunos. Nesse momento, o professor do AEE deve estimular o aluno com deficiência intelectual a manifestar sua compreensão sobre a história através de perguntas diretas de acordo com o desenvolvimento das cenas, como, por exemplo: Por que você acha que o personagem agiu dessa forma? Você faria a mesma coisa que o personagem fez? Por quê? O que você acha dessa história? Que outro final daria para a história?
- 2.** Caracterização dos personagens, identificando comportamento, atitudes, vestimentas, acessórios. Nesse momento, é importante que o professor do AEE possibilite a participação e autonomia dos alunos. Incentivar a descrição dos personagens, a identificação da personalidade e as características mais marcantes, como a voz, a forma de caminhar, etc.
- 3.** Solicitar aos alunos que escolham os personagens com os quais mais se identificam, justificando sua escolha.
- 4.** Confeccionar, em cooperação com o grupo de alunos, os figurinos, máscaras e acessórios para caracterizar os personagens utilizando o material disponibilizado de acordo com a(s) cena(s) selecionada(s). O professor deve estimular a capacidade criadora dos alunos.
- 5.** Selecionar os personagens e diálogos a serem desenvolvidos na(s) cena(s).
- 6.** Escolher os personagens entre os alunos. Neste momento o professor deverá dar autonomia aos alunos e estimulá-los a fazer suas escolhas, argumentando qual personagem gostariam de representar. O professor deverá mediar este momento, porém sem interferir nas preferências demonstradas.
- 7.** Distribuir as falas dos personagens entre os alunos. Caso o aluno com deficiência intelectual ainda não saiba ler, o professor deve ajudá-lo na compreensão da fala do personagem e auxiliar na memorização. É importante que o aluno se sinta apoiado, mesmo que utilize a improvisação.

8. Organizar um ensaio com os alunos em função da expressão corporal a ser desenvolvida nas cenas e o tempo destinado às falas de cada um.
9. Realizar a encenação da história na SRM e/ou na sala de aula comum, com a parceria da professora regente, tendo como suporte o uso do audiovisual da história exibida no computador ou data show, caso a escola disponha dos equipamentos.
10. Avaliar a participação individual e do grupo após a dramatização.
11. O professor do AEE deve pedir ao aluno com deficiência intelectual que identifique a sequência da dramatização, o que ocorreu no início, meio e fim.
12. Solicitar que o aluno reconte oralmente a história, detalhando o início da dramatização, descrevendo o desenrolar e o término dela e identificando as falas de um ou mais personagens da dramatização.
13. Na SRM o professor deve solicitar ao aluno que faça o registro da dramatização. O registro pode ser por meio de pintura, massa de modelar, escrita ou desenho com auxílio da escrita espontânea no caso do aluno que ainda não se encontra no nível alfabético.
14. Pedir para o aluno identificar o número de personagens da história e o tipo de relação entre eles (familiar, amizade ou outro), associando quem pertence à mesma família e quem pertence a outra família.
15. Identificar no texto da história o nome dos personagens e associá-lo ao nome de pessoas que o aluno conhece, comparando o tipo e a quantidade de letras.

ATIVIDADE 2 - ESTABELECENDO RELAÇÕES DE CAUSA E EFEITO

Figura 2 – Crianças montando um quebra-cabeça



Descrição da imagem: Desenho de quatro crianças brincando com um jogo de quebra cabeças tendo uma peça em cada uma das mãos.

Fonte: Fabiano Passos, 2015.

OBJETIVO

Provocar o conflito cognitivo em uma situação em que o aluno possa estabelecer a relação entre causa e efeito.

- **O que desenvolve:** Estratégia de antecipação (metacognição). Trabalhar com o aluno a capacidade de identificar as consequências de uma ação e refletir sobre as consequências dos fatos;
- **Orientações para o desenvolvimento da atividade.**

RECURSOS

Livro, CD ou DVD da história, computador, material para desenho e pintura.

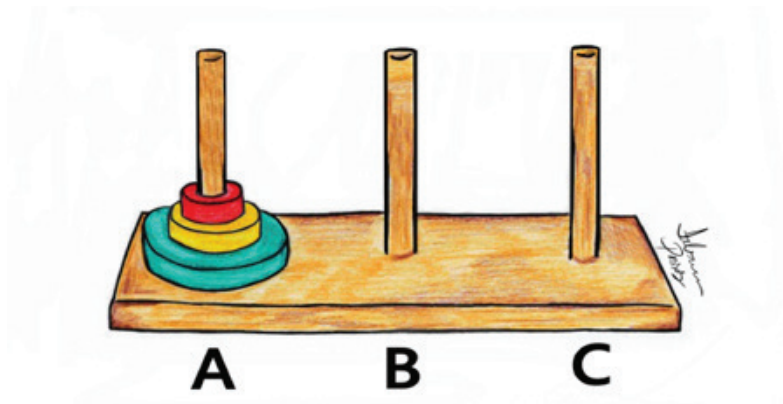
PROCEDIMENTOS

Selecionar a história que deseja trabalhar com o aluno (que poderá ser livro, CD ou DVD) considerando que o objetivo da atividade é estabelecer relação de causa e efeito. A história deve ser significativa para o aluno, considerando suas preferências, interesses e contexto sociocultural.

1. Fazer uma predição da história com base no título, capa e imagens para que o aluno seja estimulado a ouvir a história que será contada.
2. Ler e explorar a história com o aluno, levantando questionamentos para desafiá-lo a pensar sobre os acontecimentos narrados.
3. Estimular o aluno a levantar hipóteses sobre a história, colocando-o na posição do personagem principal. Solicitar que o aluno estabeleça relação entre causa e efeito através da análise dos fatos:
 - O que o personagem fez na história?
 - Por que ele fez isso?
 - Você acha que ele agiu corretamente. Por quê?
 - Você agiria da mesma maneira ou faria diferente? Por quê?
 - O que você diria a ele (personagem) sobre sua ação?
 - Como você acha que o personagem deveria fazer para reverter a situação?
 - Você acha que poderia ajudar o personagem? De que forma?
4. O professor do AEE organiza os questionamentos considerando a narrativa, as ações do personagem principal e as consequências de seu ato.
5. Deve solicitar ao aluno que relacione oralmente as ações do personagem e suas consequências.
6. Caso o aluno demonstre estar confuso na compreensão de algum trecho da história ou não compreender as relações de causa e efeito, o professor deve utilizar-se de perguntas diretas sobre a ação praticada pelo personagem que provocou a consequência e retomar as cenas. Para isso, o professor deve planejar esta atividade considerando a representação do aluno, ou seja, como ele compreende e interpreta os fatos, já que esses alunos apresentam dificuldades na mobilização dos próprios recursos intelectuais para planejar e resolver problemas.
7. Para finalizar, o professor poderá solicitar que o aluno desenhe e/ou pinte a cena que foi mais significativa, que deverá ser explorada oralmente.

ATIVIDADE 3 – TORRE DE HANÓI

Figura 3 - Imagem de um jogo pedagógico denominado Torre de Hanói



Descrição da imagem: Jogo pedagógico denominado Torre de Hanói contendo três pinos e a frente de cada pino as letras A, B e C. No primeiro pino tem três discos.

Fonte do desenho: Fabiano Passos, 2015.

OBJETIVOS

Desenvolver a memória de trabalho, o raciocínio lógico e estratégias de resolução de problemas. Planejar as etapas de resolução de problema (metacognição) e verificar se o aluno utiliza adequadamente as regras do jogo mobilizando seus conhecimentos.

- **O que desenvolve:** Reflexão sobre a ação no uso de estratégias cognitivas na resolução do problema; organização do raciocínio e autonomia;
- **Orientações para o desenvolvimento da atividade.**

RECURSOS

Jogo pedagógico Torre de Hanói. É um jogo milenar que consiste em uma base contendo três pinos e sete discos. Em um dos pinos são dispostos alguns discos uns sobre os outros, em ordem crescente de diâmetro, de cima para baixo.

PROCEDIMENTOS

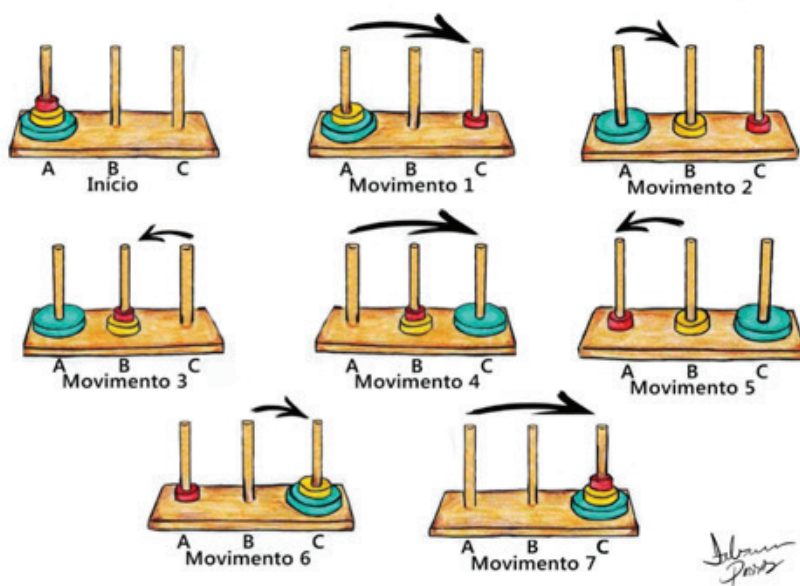
1. O professor do AEE deve conhecer bem as regras do jogo para conduzir a atividade e para que o aluno possa usufruir das possibilidades de jogar.

Regra geral: Transferir os discos da primeira coluna para a última, com a menor quantidade de movimentos possíveis. O problema consiste em passar todos os discos de um pino para outro qualquer, usando um dos pinos como auxiliar, de maneira que um disco maior nunca fique em cima de outro menor em nenhuma situação (figura 4).

2. Ao organizar a atividade, o professor deve atentar para as regras e peças do jogo e o tempo adequado para sua realização. Fazer ajustes com menor exigência quanto às solicitações para que o aluno possa internalizar a regra inicial e pô-la em prática.

3. O professor deverá certificar-se de que o aluno compreendeu a regra inicial.
4. Pode-se começar com um número reduzido de discos e ir aumentando a complexidade à medida que o aluno for superando as dificuldades.
5. Deixar os alunos manipularem o jogo para que se familiarizem com ele.
6. Perguntar qual o número mínimo de movimentos necessários para transportar as peças do primeiro pino para o terceiro. Fazer o mesmo com duas peças, depois com três e quatro, sucessivamente.

Figura 4 - Transferência da torre virtual do pino da esquerda para o pino da direita



Descrição da imagem: Oito torres de Hanói tendo na primeira o início do jogo com os discos no pino A. Em cada uma das demais torres (sete) são realizados os movimentos de transferência dos discos de acordo com a regra geral do jogo (LUCAS, É. 1979, p. 58)

Fonte do desenho: Fabiano Passos, 2015.

7. Se o aluno não conhece o jogo, o professor deve mostrá-lo e fazer perguntas para o levantamento de hipóteses pelo aluno:

- Você já viu este jogo?
- Descreva-o para mim.
- Como você acha que se joga este jogo? Mostre.

Caso o aluno conheça o jogo e o professor tenha trabalhado com este recurso, deve indagar:

- Já brincamos com este jogo, você lembra?
- Apresente-me o jogo. O que sabe sobre ele?
- Para que servem estas peças? (mostre as peças que compõem o jogo)
- Você sabe jogar? Como deve fazer para jogar? Mostre.

Durante o desenvolvimento do jogo, o professor deve observar:

- Se o aluno demonstrou compreensão das regras do jogo.
- Houve respeito pelas regras do jogo?
- As estratégias utilizadas pelo aluno para jogar foram eficientes? Ou necessitou refletir sobre a operação?
- Houve intervenções em algum momento do jogo?
- O professor pode questionar a pertinência das ações do aluno: Você acha que esta peça deve estar aí? Como pode mexer com as peças para que respeite as regras?

8. Outra variação para o jogo é propor aos alunos que joguem juntos e tomem as decisões considerando as regras estabelecidas.

REFERÊNCIAS

- ATKINSON, R. C.; SHIFFRIN, R. M. The control of short-term memory. **Scientific American**, n. 225, pp. 82-90, 1971.
- BELMONT, J. M.; BUTTERFIELD, E. C. The instructional approach to developmental cognitive research. In: KAIL, R. V.; HAGENS, G. W. (Ed.) **Perspectives on the development of memory and cognition**. Hillsdale: Erlbaum, 1977. pp. 437-481.
- BRASSELL, W. R.; DUNST, C. J. Comparison of two procedures for fostering the development of the object construct. **American Journal of Mental Deficiency**, v. 5, n. 80, pp. 523-528, 1976.
- _____. Fostering the object construct: large-scale intervention with handicapped infants. **American Journal of Mental Deficiency**, v. 5, n. 82, pp. 507-510, 1978.
- BROWN, A. L. Maintenance and generalization of trained metamnemonic awareness by educable retarded children. **Journal of Experimental Child Psychology**, v. 2, n. 24, pp. 91-211, 1977.
- BROWN, A. L.; CAMPIONE, J. C.; BARCLAY, C. R. Training self-checking routines for estimating test readiness: generalisation from list to prose recall. **Child Development**, v. 50, pp. 501-512, 1979.
- BUHEL, F. P. Les processus d'apprentissage chez des personnes ayant un retard mental ou des difficultés d'apprentissage: quelles théories, quelles recherches? In: CHATELANAT, G.; PELGRIMS, G. (Éd.). **Éducation et enseignement spécialisé: ruptures et intégrations**. Bruxelles: De Boeck Université, 2003. pp. 121-154
- BUHEL, F. P.; SCHLATTER, C. Apprentissages cognitifs. In: RONDAL, J. A.; COMBLAIN, A. (Ed.), **Manuel de psychologie des handicaps: sémiologie et principes de remédiation**. Hayen: Pierre Mardaga, 2001. pp. 49-80, cap. 2.
- CAMPIONE, J. C.; BROWN, A. L.; FERRARA, R. A. Mental retardation and intelligence. In: STERNBERG, R. J. (Ed.). **Handbook of human intelligence**. Cambridge: Cambridge University Press, 1982. pp. 392-490.
- COMBLAIN, A. Fonctionnement mnésique. In: RONDAL, J. A.; COMBLAIN, A. (Ed.). **Manuel de psychologie des handicaps: sémiologie et principes de remédiation**. Hayen: Pierre Mardaga, 2001. pp.17-47, cap. 2.
- DOISE, W.; MUGNY, G. **Psicologia social e desenvolvimento cognitivo**. São Paulo: Editora Piaget, 1981.
- DOLY, A. M. Métacognition et transfert des apprentissages à l'école. **Cahiers Pédagogiques**, n. 408, 2002. Disponível em: <<http://www.cahiers-pedagogiques.com/Metacognition-et-transfert-des-apprentissages-a-l-ecole>>.
- D'OREY-MARCHAND, H. M. **Apprentissage opératoire dans un milieu socio-culturel sous-privilegié**. Palestra apresentada no "Apprentissage opératoire et didactique". Universidade de Genebra, Suíça, maio, 1983.
- ELLIS, N. R.; DEACON, J. R.; WOOLDRIDGE, P. W. Structural memory deficits of mentally retarded persons. **American Journal of Mental Deficiency**, v. 89, pp. 393-402, 1985.
- FIGUEIREDO, R. V.; POULIN, J. R.; GOMES, A. L. L. **Atendimento educacional especializado do aluno com deficiência intelectual**. São Paulo: Moderna, 2010.
- FRENKEL, S. **Évaluation des compétences cognitives, langagières et mnésiques des personnes trisomiques 21: pour une conception intégrative du retard mental**. Tese (Doutorado), Universidade de Picardie-Jules Verne, Amiens, France. 2004.

- GAGNÉ, R. M. **The conditions of learning**. 4. ed.. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1985.
- GAGNÉ, R. M.; DRISCOLL, M. P. **Essentials of learning for instruction**. 2^a ed. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1988.
- IAROCCHI, G.; BURACK, J. A. Understanding the development of attention in persons with mental retardation: challenging the myths. In: BURACK J. A.; HODAPP, R M.; ZIGLER, E. (Ed.). *Handbook of mental retardation and development*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. pp. 349-381.
- IGLESIAS-ROBIN, M. J.; ALLAIRE-DAGENAIS, L. Apprentissage de la conservation des quantités chez des sujets débiles légers par la méthode de conflit cognitif. *Revue des sciences de l'éducation*, v. 1, n. 10, pp. 17-28, 1984.
- INHELDER, B. **Le diagnostic du raisonnement chez les débiles mentaux**. 2. èd. aug. Neuchatel: Delachaux & Niestlé, 1963.
- INHELDER, B.; BOVET, M.; SINCLAIR, H. **Aprendizagem e estruturas do conhecimento**. São Paulo: Saraiva, 1974/1977.
- KAHN, J. V. Acceleration of object permanence with severely and profoundly retarded children. In: ANNUAL INTERNATIONAL CONVENTION OF THE COUNCIL FOR EXCEPTIONAL CHILDREN, 59., apr. 1981, New York. (ERIC : ED125196).
- LANFRANCHI, S. et. al. Verbal and visuospatial working memory deficits in children with Down syndrome. *American Journal on Mental Retardation*, v. 109, n. 6, pp. 456-466, 2004.
- LISTER, C. The development of a concept of weight conservation in E.S.N. children. *The British Journal of Educational Psychology*, v.39, pp. 245-252, 1969.
- MORENO, M.; SASTRE, G. Évolution des déficiences intellectuelles au cours d'un apprentissage opératoire: la conservation des quantités continues, la conservation des quantités discrètes. *La Psychiatrie de L'enfant*, v.15, pp. 461- 540, 1972.
- OKA, K.; MIURA, T. Allocation of attention and effect of practice on persons with and without mental retardation. *Research in Developmental Disabilities*, v. 29, n. 2, p. 165-175, 2008.
- PAOUR, J. L. Apprentissage de notions de conservation et induction de la pensée opératoire concrète chez les débiles mentaux. In: ZAZZO, R. (Ed.) **Les débiles mentaux**. 3.ed. Paris: A. Colin, 1979. pp. 421- 465, cap. 9.
- _____. **Apprentissage et pédagogie**. Communication présentée au Colloque intitulé "Apprentissage opératoire et didactique". Université de Genève, (Suisse) Mai, 1984
- _____. **Un modèle cognitif et développemental du retard mental pour comprendre et intervenir**. Tese (Doutorado em Psicologia), Universidade de Provence, Marseille, 1991.
- _____. Retard mental et aides cognitives. In: CAVERNI, J. P. et. al. (Ed). **Psychologie cognitif: modèles & méthodes**. Grenoble: Les Presses de l'Université de Grenoble, 1988. pp.191-216.
- PAOUR, J. L.; CÈBE, S. L'éducation cognitive. In.: DOUDIN, P. A.; MARTIN, D.; ALBANESE, O. (Ed.). **Métacognition et éducation**. Berne: Peter Lang, 1999. p. 107-139.
- PAOUR, J. L.; BAILLEUX, C.; PERRET, P. Pour une pratique constructiviste de la remédiation cognitive. *Développements*, v. 1, n. 3, pp. 5-14, 2009.
- PIAGET, J. **La formation du symbole chez l'enfant**. 3. éd. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1964.
- _____. **Seis estudos de psicologia**. Tradução de Maria Alice Magalhães de Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. 25^a ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.
- POULIN, J. R. **Rééducation de type opératoire basée sur l'intériorisation de l'action et appliquée à des**

enfants déficients mentaux éducatibles âgés de six et sept ans. Tese (Mestrado). Québec: Université Laval, 1975.

_____. Étude de l'influence d'une procédure d'apprentissage de type socio-cognitif basée sur une confrontation interindividuelle de points de vue sur le développement opératoire d'enfants et d'adolescents ayant une déficience intellectuelle légère. Tese (Doutorado). Montréal: Université de Montréal, 1989.

RANDOLF, B.; BURACK, J. A. Visual filtering and covert orienting in persons with Down syndrome. *International Journal of Behavioral Development*, v, 24, n. 2, pp.167-172. 2000.

STERNBERG, R. J. *The triarchic mind: A new theory of human intelligence*. New York: Viking, 1988.

_____. *Manuel de psychologie cognitive*. Bruxelles: De Boeck, 2007.

VICARI, S. Profils mnésiques chez des enfants atteints du syndrome de Down ou du syndrome de Williams. *Enfance*, v. 57, n. 3, pp. 241-252, 2005.

ZEAMAN, D.; HOUSE, B. J. The role of attention in retarded discrimination learning. In.: ELLIS, N. R. (Ed.). *Handbook of mental deficiency*. New York: McGraw-Hill Book Company, 1963. Cap. 5, p. 159-223.

_____. A review of attention theory. In.: ELLIS, N. R. (Ed.). *Handbook of mental deficiency, psychological theory and research*. Hillsdale: Erlbaum, 1979. pp. 63-120.

ZIGLER, E. Developmental vs differences theories of mental retardation and the problem of motivation. *American Journal of Mental Deficiency*, v. 73, pp. 536-556, 1969.

ZIGLER, E. et al. Assessing personality traits of individuals with mental retardation. *American Journal of Mental Deficiency*, v. 107, n. 3, pp. 181-193, 2002.



3 ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO CONTEXTO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Adelaide de Sousa Oliveira Neta - Prefeitura Municipal de Fortaleza - PMF
Adriana Leite Limaverde Gomes - Universidade Federal do Ceará - UFC

Este texto objetiva discutir sobre a importância da promoção de estratégias de aprendizagens no trabalho junto aos alunos que apresentam deficiência intelectual no contexto do Atendimento Educacional Especializado.

A atuação do professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) consiste em propor situações-problema que suscitem a necessidade de os alunos que apresentam deficiência intelectual desenvolverem estratégias de aprendizagem, para que possam acessar o conhecimento. Estudos que se dedicam aos processos cognitivos implicados para aprender destacam a importância de se conhecer como o aluno apreende, distingue, analisa e transforma a informação (PFROMM NETO, 1987; POZO, 1996 *apud* BORUCHOVITCH, 1999).

Na Sala de Recursos Multifuncionais, a promoção do uso de estratégias de aprendizagem contribui para que os alunos, sob a mediação do professor do AEE, reflitam sobre seu próprio processo de aprendizagem e exercitem a capacidade de controlar suas estratégias no decorrer de uma situação de resolução de problema. A eficácia quanto ao uso e à seleção de estratégias colabora para o monitoramento da compreensão e a autorregulação, favorecendo a aprendizagem do aluno.

Souza (2010) evidencia que o uso das estratégias de aprendizagem pelos indivíduos contribui para a capacidade de exercer a autorregulação. A capacidade de pensar sobre os seus próprios processos de aprendizagem relaciona-se à utilização de estratégias metacognitivas, que implicam a capacidade de controlar e autorregular o próprio conhecimento. Desse modo, favorecer o desenvolvimento e a utilização das capacidades autorregulatórias deveria ser objetivo da educação, uma vez que esta não se resume à transferência de informações ao aluno (BOEKAERTS, 2006).

Este texto foi organizado em dois tópicos: no primeiro apresentamos as especificidades da prática pedagógica do professor da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), evidenciando a importância da emergência das estratégias de aprendizagem. No segundo tópico, discorreremos acerca da prática pedagógica do professor da Sala de Recursos Multifuncionais por meio da proposição de sequências didáticas que suscitem a emergência de estratégias de aprendizagem por alunos que apresentam deficiência intelectual.

AS ESPECIFICIDADES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: A IMPORTÂNCIA DA EMERGÊNCIA DAS ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM

O trabalho do Atendimento Educacional Especializado se organiza em função do desenvolvimento dos mecanismos de aprendizagem. Essa organização do AEE implica a necessidade de o professor conhecer o funcionamento cognitivo do aluno que apresenta deficiência intelectual para que possa identificar se há necessidade de confeccionar, adaptar recursos pedagógicos ou utilizar recursos de comunicação alternativa ou tecnologia assistiva em situação de aprendizagem.

Pesquisas (INHELDER, 1963; FIGUEIREDO, 2012) sugerem que alunos com e sem deficiência intelectual apresentam similaridades quanto aos estágios de desenvolvimento. Apesar dessas semelhanças, no decorrer do processo de aprendizagem, esses alunos apresentam particularidades em suas estruturas intelectuais, bem como em seus mecanismos de equilíbrio. Essas particularidades das estruturas intelectuais se referem aos aspectos funcionais do desenvolvimento, que podem influenciar na aquisição de conhecimentos científicos mais elaborados.

De acordo com Inhelder (1963), o raciocínio desses indivíduos se caracteriza por uma lentidão em seu desenvolvimento intelectual e tem como consequência uma viscosidade em seu raciocínio. A autora considera que esses indivíduos acessam o nível das operações concretas, mas demonstram dificuldades para atingir o nível das operações formais. A fragilidade do raciocínio desses indivíduos pode resultar em problemas de trocas afetivas, que interferem nos processos de aprendizagem (FIGUEIREDO, 2012). Essa constatação sugere que tanto os professores de sala de aula comum como aqueles do Atendimento Educacional Especializado devem valorizar os fatores emocionais envolvidos na aprendizagem.

Desse modo, a intervenção pedagógica do professor do AEE deve se importar com esses aspectos relativos ao modo peculiar do funcionamento intelectual desses alunos. Assim, o professor do AEE deverá elaborar atividades que contribuam para a compreensão desses alunos acerca da natureza do problema, minimizando as barreiras que interferem em sua aprendizagem.

De modo particular, o professor do Atendimento Educacional Especializado para o aluno que apresenta deficiência intelectual deve considerar esses conhecimentos mencionados para a organização de sua prática pedagógica, com ênfase nas potencialidades desses alunos. Seu trabalho deve consistir na promoção de estratégias de aprendizagem que possibilitem a esses alunos atuarem com autonomia e se constituírem como sujeitos ativos de seus próprios processos de aprendizagem.

Considerando as características e as especificidades da prática pedagógica do professor do AEE para esse alunado, faz-se necessário que este profissional constitua-se como um professor: *investigador*, *mediador* e *parceiro* dos agentes que também atuam na inclusão desses alunos (OLIVEIRA NETA, 2013).

Como *investigador* o professor do AEE deve se apoiar no levantamento de questões relacionadas aos processos de aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual. Desse modo, o ambiente escolar, a família e as relações sociais desse aluno devem ser investigadas pelo professor como elementos colaboradores de um planejamento voltado para as necessidades do aluno com deficiência intelectual:

[...] o professor especialista tem que constantemente provocar e permitir o desenvolvimento desse aluno, assumindo uma posição de investigador. Para tal, ele não trabalha com um planejamento fechado realizado de cima para baixo, muito menos com exercícios previamente estabelecidos. O processo de construção, nesse caso, não é possível ser planejado sistematicamente, obedecendo a uma sequência rígida e pré-definida de conteúdos a serem assimilados. (BATISTA, 2011, p. 124)

Ainda no papel de investigador, o professor do Atendimento Educacional Especializado deve considerar, sobretudo, as particularidades de todos os alunos. Essa postura exige do professor o planejamento de atividades específicas para cada aluno. Planejando individualmente e considerando as especificidades de cada aluno o professor será capaz de superar as práticas pedagógicas uniformizadas que têm como apoio a deficiência em si e consequentemente as limitações impostas por ela. Assim, os alunos devem ser considerados sujeitos individuais que se relacionam de forma diferente com o saber e expressam suas particularidades muito embora apresentem a mesma deficiência.

Como *mediador* dos processos de aprendizagem o professor do Atendimento Educacional Especializado deve possibilitar ao aluno com deficiência intelectual a participação em situações pedagógicas que

favoreçam seu desenvolvimento com base na estimulação dos mecanismos cognitivos (FIGUEIREDO; POULIN; GOMES, 2010). As situações problemas devem ser a base das práticas pedagógicas dos professores de AEE e devem ser planejadas a partir da utilização de jogos pedagógicos, materiais e recursos de tecnologia assistiva. Esses materiais, jogos ou recursos devem atender à situação problemática expressa pelo aluno com deficiência intelectual.

No processo de aprendizagem do aluno, o professor do AEE, como *parceiro*, deve privilegiar a interlocução com o professor da sala comum, comunidade escolar (gestores, funcionários), família e demais profissionais (saúde, assistência social etc.). O Plano de AEE do professor deve possibilitar ao aluno com deficiência intelectual sua participação nos processos de aprendizagem e nas relações sociais. A atuação do professor de AEE não se limita a atuação em Sala de Recurso Multifuncional, abrangendo as ações colaborativas como princípio que favorece a plena participação do aluno nas atividades propostas em todos os ambientes escolares.

De que modo o professor do AEE poderá favorecer a emergência das estratégias de aprendizagem no contexto da SRM? A resposta a essa indagação deve se apoiar nas reflexões acerca do funcionamento cognitivo do aluno que apresenta deficiência intelectual, atentando para as particularidades e as potencialidades individuais. Conceituamos estratégia como um procedimento no qual sua utilidade reside sobre a regulação da atividade das pessoas, “à medida que sua aplicação permite selecionar, avaliar, persistir ou abandonar determinadas ações para conseguir a meta a que nos propomos” (VALL, 1990, p. 69 apud SOLÉ, 1998).

As estratégias de aprendizagem são definidas como “sequências de procedimentos ou atividades que se escolhem com o propósito de facilitar a aquisição, o armazenamento e/ou a utilização da informação” (BOEKAERTS, 2006, p. 2). Em síntese, as estratégias de aprendizagem referem-se a qualquer procedimento adotado por um indivíduo para a realização de uma tarefa (SILVA; SÁ, 1997).

Alguns teóricos, como Garner e Alexander (1989) distinguem as estratégias em cognitivas e metacognitivas. As estratégias cognitivas referem-se aos pensamentos e aos comportamentos que incidem no processo de aprendizagem e no armazenamento de informações (BORUCHOVITCH, 1999). As estratégias metacognitivas são procedimentos utilizados pelos indivíduos para planejamento, monitoramento e regulação de seu pensamento (DEMBO, 1994).

As estratégias cognitivas são mobilizadas para a realização do processo cognitivo e as estratégias metacognitivas, por sua vez, são evocadas para monitorar esse processo. Assim, define-se metacognição como a capacidade do ser humano de monitorar e autorregular os processos cognitivos (FLAVELL, 1987).

Flavell distingue dois domínios metacognitivos: o conhecimento metacognitivo e as experiências metacognitivas. O conhecimento metacognitivo diz respeito ao conhecimento que o indivíduo tem sobre si e sobre as pessoas. As experiências metacognitivas estão relacionadas às experiências conscientes que ocorrem antes, durante e depois da realização da tarefa (SILVA; SÁ, 1997).

Algumas pesquisas (VALENTE, SALEMA, MORAIS E CRUZ, 1989 apud RIBEIRO, p. 110) afirmam que “a metacognição exerce influência em áreas fundamentais da aprendizagem escolar, tais como, na comunicação e compreensão oral e escrita e na resolução de problemas, constituindo, assim, um elemento-chave no processo de aprender a aprender”.

Nesse sentido, podemos estabelecer certa relação entre a metacognição e as estratégias de aprendizagem, uma vez que dominar certas tarefas facilita a ocorrência de experiências metacognitivas aos alunos. Essas experiências, por sua vez, possibilitam a tomada de consciência, que pode estar relacionada tanto às dificuldades em manter o texto para a resolução de uma determinada tarefa, quanto aos meios que a pessoa deve recorrer para superá-las (SILVA; SÁ, 1997).

De uma forma geral, a aprendizagem envolve processos metacognitivos, já que transforma em conhecimento as informações adquiridas. Assim, a metacognição também utiliza estratégias de aprendizagem, bem como a monitoração ou autorregulação que, por sua vez, é o seguimento e avaliação de um determinado processo, não necessariamente linear, que objetiva a resolução de um problema. (ANDRETTA et. al., 2010, p. 9)

Desse modo, no Atendimento Educacional Especializado, o trabalho com as estratégias de aprendizagem, em particular com as estratégias metacognitivas, contribui para que os alunos com deficiência intelectual exercitem suas capacidades de autorregulação, através do planejamento de suas ações antes do início da atividade, no ajustamento e durante sua execução e revisão dos resultados obtidos.

No AEE estimular as estratégias de aprendizagem metacognitivas em alunos com deficiência intelectual através de situações-problema possibilita ao professor “[...] multiplicar as situações abertas de investigação, as resoluções de problemas complexos no decurso dos quais o sujeito é levado a escolher entre várias alternativas e a antecipar as consequências destas escolhas” (RIBEIRO, 2013, p. 114).

Considerando essa perspectiva, o professor do AEE deve atuar como mediador dos processos de aprendizagem e promotor da autorregulação do aluno, por meio de intervenções pedagógicas planejadas, com a finalidade de contribuir para que ele seja capaz de planejar e monitorar suas próprias atividades.

Sabemos que as estratégias não detalham e nem prescrevem totalmente o curso de uma ação, portanto, trata-se de suspeitas inteligentes, embora arriscadas, sobre o caminho mais adequado que devemos seguir quando nos deparamos com uma situação que demanda a resolução de um problema (SOLÉ, 1998). Em uma situação de aprendizagem, sua aplicação correta exigirá contextualização para o problema concreto, visto que implica para o aluno a necessidade de autorregulação e de autocontrole. .

As situações mais efetivas de aprendizagem são aquelas em que os alunos são orientados por seus professores com o objetivo de facilitar-lhes a aquisição e o desenvolvimento da autorregulação. No AEE, para alunos que apresentam deficiência intelectual, o professor deverá favorecer a emergência de estratégias de aprendizagem, considerando que esses alunos demonstram dificuldades para selecionar, antecipar e regular seus processos de conhecimento. Esses alunos necessitam de instruções para aprender a estratégia, seu significado e como generalizá-las a novas situações.

O planejamento das intervenções pedagógicas propostas pelo professor do AEE deve considerar quais habilidades gerais de controle e regulação que cada conhecimento requer do aluno. O favorecimento do uso das estratégias é influenciado pela mediação do professor, que é mais significativa e eficiente quando resulta na combinação de estratégias variadas, orientadas em função das fragilidades e das potencialidades dos alunos e da situação-problema.

Diante do exposto, concluímos que o AEE para os alunos com deficiência intelectual deverá se organizar em função da necessidade de favorecer a emergência de estratégias de aprendizagem, com o objetivo de contribuir para que esses alunos em situação de aprendizagem sejam capazes de monitorar e regular seus próprios conhecimentos.

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E A PROMOÇÃO DE ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Neste tópico, propomos apresentar uma sequência de atividades que podem ser realizadas na SRM com alunos que apresentam deficiência intelectual. Pretendemos apontar de que modo essas atividades podem, através da mediação intencional e planejada do professor do AEE,

favorecer a promoção de estratégias de aprendizagens para esses alunos. Pretendemos ainda apresentar algumas questões que podem ser formuladas pelo professor no decorrer das sessões de intervenção na Sala de Recursos Multifuncionais, no sentido de favorecer a emergência de estratégias de aprendizagem. Intencionamos ainda destacar como essas estratégias podem favorecer as aprendizagens dos conteúdos curriculares, que devem ser construídas pela criança em sala comum, sob a mediação do professor.

Na Sala de Recursos Multifuncionais, o professor do AEE deve planejar intervenções que promovam a emergência das estratégias de aprendizagem. Para isso, ele precisa conhecê-las teoricamente, para que seja capaz de utilizar esses conhecimentos no momento da seleção da atividade e da elaboração das intervenções. No decorrer das intervenções, o professor do AEE deverá, por meio de mediações explícitas, desencadear conflitos cognitivos no aluno. A emergência desses conflitos implicará a necessidade de esse aluno utilizar estratégias de aprendizagem variadas para a resolução dos problemas apresentados, contribuindo para a superação de suas dificuldades.

Na *seleção da atividade*, o professor do AEE deve observar inicialmente se esta atende ao objetivo estabelecido por ele, considerando as estratégias de aprendizagem a serem desenvolvidas. A *elaboração das intervenções* precisa considerar alguns aspectos importantes, como, por exemplo, os conhecimentos prévios dos alunos acerca da atividade a ser proposta. A *seleção das atividades* e a *elaboração das intervenções* devem considerar a problemática apresentada pelo aluno, bem como observar as ações previstas no Plano do Atendimento Educacional Especializado.

A seguir, apresentamos uma sequência de quatro atividades, cujo objetivo é suscitar a emergência das estratégias de aprendizagem que promovam oportunidades de reflexão sobre a *leitura* e a *construção de conceitos* pelo aluno com deficiência intelectual que possam favorecer sua aprendizagem na sala de aula comum.

É válido ressaltar que a atividade por si só não cumpre o papel de desencadear a emergência de estratégias de aprendizagem, e também não garante que os alunos que apresentam deficiência intelectual apreendam essas estratégias, se não houver mediação do professor. Estes alunos necessitam de instruções de seu professor para compreender a estratégia, além de seu significado, e ainda como generalizá-la a novas situações de aprendizagem. A mediação explícita do professor é importante e necessária para esses alunos, visto que eles demonstram dificuldades para planejar e regular seus processos de conhecimento de modo autônomo.

Apresentaremos uma sequência de atividades, seus objetivos, procedimentos metodológicos e sugestões de intervenção. Optamos por uma sequência de atividades com base no conto do livro *Os Três Porquinhos*, por acreditarmos que os alunos que apresentam deficiência intelectual, assim como os demais sem deficiência, se beneficiam de atividades contextualizadas e significativas. Em relação ao trabalho do professor, a sequência de atividades permite o planejamento e o monitoramento da progressão de conhecimentos pelo aluno. Acreditamos que esse tipo de procedimento metodológico contribui para a aquisição e a consolidação de conhecimentos de modo progressivo pelo aluno. Salientamos que as sequências a serem descritas originaram-se de observações empíricas efetuadas por meio do acompanhamento das Salas de Recursos Multifuncionais da rede pública de ensino de Fortaleza.

Destacamos que esse tipo de procedimento exige inicialmente que o professor considere os conhecimentos prévios do aluno, para que possa propor uma sequência de atividades significativas e desafiadoras. Nesse sentido, caberá ao professor planejar, de acordo com o nível de desenvolvimento do aluno, o número de atendimentos e a sequência das atividades a serem propostas.

ATIVIDADE 1 – LEITURA DE IMAGEM

Figura 5 - Livro Os Três Porquinhos



Descrição: A figura tem a forma retangular do livro *Os Três Porquinhos*. Na capa aparece bem acima o título. Na parte central da capa a imagem cor de rosa dos três porquinhos. O primeiro veste um macacão vermelho, camisa branca com chapéu roxo, o segundo veste um macacão verde e camisa vermelha, o terceiro veste um macacão azul, camisa amarela e chapéu azul. A capa tem uma paisagem de fundo amarelo, bem em cima galhos de uma árvore e a parte inferior da capa é composta de grama com flores.

Fonte: Banco de imagem da Shutterstock.

MATERIAL

- Livro de história *Os Três Porquinhos*.

OBJETIVOS

- Promover o uso de estratégias de aprendizagem que favoreçam a compreensão leitora, com base na apresentação de uma imagem de um livro;
- Favorecer o desenvolvimento da oralidade.

PROCEDIMENTOS E INTERVENÇÕES DURANTE A ATIVIDADE

1. Apresentar ao aluno o livro dos *Três Porquinhos*.
2. Solicitar ao aluno que realize a leitura das imagens da capa, momento em que a professora deve realizar perguntas como, por exemplo: *O que você está vendo nessa imagem? Qual o título dessa história? Onde está escrito o título? Você já conhece essa história?*
3. Realizar a leitura do livro para o aluno promovendo sua participação oral, para que ele seja capaz de relacionar os elementos do enredo às hipóteses levantadas por ele na leitura inicial da imagem da capa.

ATIVIDADE 2 - QUEBRA-CABEÇA

Figura 6 - Quebra-cabeça da cena



Descrição: A figura tem a forma de um retângulo horizontalmente disposto. Representa um quebra-cabeças, com a ilustração de uma cena do livro dos Três Porquinhos. É composta pela imagem da paisagem de uma floresta, onde os três porquinhos aparecem na parte central com balões de pensamento. O primeiro porquinho está à esquerda, veste um macacão vermelho e seu balão de pensamento mostra um maço de palha. O segundo porquinho está na parte central, veste um macacão verde violeta, e seu balão de pensamento mostra um tijolo. O terceiro porquinho está à direita, veste um macacão azul, e seu balão de pensamento mostra algumas tábuas de madeira.

Fonte: Banco de imagem da Shutterstock.

MATERIAL

- Cena da história Os Três Porquinhos separada no formato de um quebra-cabeça.

OBJETIVO

- Desenvolver atenção, memória e concentração;
- Estabelecer relação entre a parte e o todo de uma cena de uma história.

PROCEDIMENTOS E INTERVENÇÕES DURANTE A ATIVIDADE

1. Apresentar o quebra-cabeça ao aluno.
2. Solicitar ao aluno que ele observe a cena e os detalhes da imagem.
3. Solicitar que ele desmonte a imagem do quebra-cabeça.
4. Pedir que monte o quebra-cabeça.
5. Questionar o aluno com a finalidade de identificar quais as estratégias que ele utilizou para identificar as partes da cena que compõe o todo, como, por exemplo: *Por que você escolheu essa peça? Será que essa peça pode ser encaixada nesse lugar? Por quê? O que você formou?*

ATIVIDADE 3 – ASSOCIAÇÃO DE IDEIAS

Figura 7 - Fichas dos porquinhos e fichas das casinhas



Descrição: A figura é composta por três círculos contendo as imagens das casinhas dos Três Porquinhos, logo acima dos círculos a imagem dos porquinhos correspondente a cada casinha. O primeiro círculo mostra a imagem de uma casinha de madeira e logo acima o porquinho de macacão vermelho. O segundo círculo mostra a imagem de uma casinha de palha e logo acima o porquinho de macacão azul. O terceiro círculo mostra a imagem de uma casinha de tijolos e logo acima o porquinho de macacão verde.

Fonte: Banco de imagem da Shutterstock.

MATERIAIS

- Três fichas das gravuras dos porquinhos;
- Três fichas das gravuras das casinhas.

OBJETIVO

- Favorecer o uso da estratégia de aprendizagem por meio da associação de ideias através das gravuras dos personagens e das casinhas.

PROCEDIMENTOS E INTERVENÇÕES DURANTE A ATIVIDADE

1. Apresentar ao aluno as cartelas das gravuras das casinhas (palha, madeira, tijolos) e solicitar que ele faça a correspondência com os personagens da história (Cícero, Heitor e Prático).
2. O professor deverá realizar questionamentos tais como: *Qual porquinho é dono dessa casinha? Quais os detalhes da gravura do porquinho ajudaram você a saber que ele é o dono dessa casinha?*

ATIVIDADE 4 - RELAÇÃO TEXTO CONTEXTO (PALAVRA E GRAVURA)

Figura 8 - Ficha dos porquinhos, casinhas e nomes



Descrição: A figura é composta por três círculos contendo as imagens das casinhas dos Três Porquinhos, logo acima dos círculos a imagem dos porquinhos correspondente a cada casinha. Acima da imagem de cada porquinho uma ficha retangular contendo o nome de cada porquinho. Abaixo do círculo com as imagens das casinhas uma ficha retangular contendo o nome do material com o qual foi construída a casinha. O primeiro círculo mostra a imagem de uma casinha de madeira e logo acima o porquinho de macacão vermelho, acima do porquinho uma ficha retangular contendo o nome Cícero e a abaixo da casa uma ficha retangular com o nome palha. O segundo círculo mostra a imagem de uma casinha de palha e logo acima o porquinho de macacão azul, acima do porquinho uma ficha retangular contendo o nome Prático e abaixo da casa uma ficha retangular com o nome madeira. O terceiro círculo mostra a imagem de uma casinha de tijolos e logo acima o porquinho de macacão verde, acima do porquinho uma ficha retangular com o nome Heitor e abaixo da casa uma ficha retangular com o nome tijolo.

Fonte: Banco de imagem da Shutterstock.

MATERIAIS

- Três fichas das gravuras dos porquinhos;
- Três fichas com o nome dos porquinhos;
- Três fichas das gravuras das casinhas;
- Três fichas com o nome das casinhas.

OBJETIVO

- Promover a emergência de estratégias de leitura.

PROCEDIMENTOS E INTERVENÇÕES DURANTE A ATIVIDADE

1. Apresentar inicialmente ao aluno as gravuras das três casinhas e as gravuras dos três personagens (porquinhos), e em seguida apresentar as fichas contendo os nomes das gravuras.
2. Solicitar ao aluno que realize a leitura das palavras, uma por vez, correspondendo-a à gravura a que pertence.
3. Realizar perguntas que possibilitem ao aluno utilizar estratégia de aprendizagem na superação dos conflitos. Como, por exemplo, o professor pode solicitar que o aluno leia a palavra PALHA. Se perceber que o aluno apresenta dificuldade, pode fazer os seguintes questionamentos: *Que outras palavras você conhece que se iniciam da mesma forma que a palavra PALHA? Qual o som inicial dessa palavra?* Caso o aluno não seja capaz de estabelecer essas relações de modo autônomo, o professor poderá oferecer a ele palavras do seu repertório, como, por exemplo, a palavra PATO, e ajudar o aluno a estabelecer relações entre a grafia e o som das duas palavras. Desse modo, o professor pode contribuir para que o aluno perceba que, em situação de aprendizagem, ele pode recorrer a diferentes estratégias para realizar a leitura de uma palavra, de uma frase ou de um texto.

ATIVIDADE 5 - SEQUÊNCIA LÓGICA

Figura 9 - Cenas da história Os Três Porquinhos

quadro 1



quadro 2



quadro 3



quadro 4



quadro 5



Descrição: A figura é composta de cinco quadros, retangulares na horizontal de cenas da historinha: Os Três Porquinhos. O primeiro quadro mostra a imagem da paisagem de uma floresta, onde os três porquinhos aparecem na parte central com balões de pensamento. O primeiro porquinho, está à esquerda, veste um macacão vermelho e seu balão de pensamento mostra

um maço de palha. O segundo porquinho, está na parte central, veste um macacão verde violeta, e seu balão de pensamento mostra um tijolo. O terceiro porquinho, está à direita, veste um macacão azul, e seu balão de pensamento mostra algumas tábuas de madeira. O segundo quadro mostra a imagem de uma casa de palha, na frente desta, um porquinho cor de rosa, que veste macacão vermelho, está olhando para casinha a suas costas. O terceiro quadro mostra a imagem de um porquinho cor de rosa veste macacão chapéu azul a frente da casa de madeira. O quarto quadro mostra a imagem de um lobo, a direita, assoprando a casinha de palha, que está à esquerda do quadro. A casa está se desmanchando, as palhas voando e um porquinho de macacão vermelho saindo da casa correndo. O quinto quadro mostra a imagem de uma casa de tijolos, com três porquinhos dentro, olhando pela janela um lobo cinza, que está do lado de fora com a língua de fora aparentando cansaço.

Fonte: Banco de imagem da Shutterstock.

MATERIAIS

- Fichas contendo imagens da história (começo, meio e fim). O professor deve selecionar as imagens e a quantidade de cenas de acordo com o nível de desafio cognitivo que quer estabelecer para o aluno.

OBJETIVO

- Desenvolver a atenção, memória e percepção temporal (começo, meio e fim).

PROCEDIMENTOS E INTERVENÇÕES DURANTE A ATIVIDADE

1. Apresentar ao aluno as cinco gravuras correspondentes às cenas de começo, meio e fim da história.
2. As gravuras devem ser apresentadas embaralhadas e o professor deverá solicitar ao aluno que organize as cenas na ordem cronológica dos acontecimentos.
3. Realizar perguntas tendo em vista contribuir para que o aluno seja capaz de perceber a sequência temporal dos acontecimentos da história, como, por exemplo: *O que está acontecendo nessas gravuras? Que cena acontece primeiro? O que acontece antes dessa cena? O que acontece depois dessa cena?*

ATIVIDADE 6 – RESOLUÇÃO DE CONFLITOS

Figura 10 - Cena da história



Descrição: A figura tem a estrutura de um retângulo na horizontal e é composta de uma paisagem onde aparece um lobo assoprando uma casinha de palha. A casa está se desmanchando, as palhas voando um porquinho de macacão vermelho sai correndo de dentro da casa. O quadro tem fundo em tons de azul, a parte de baixo em tons de verde que representam um gramado.

Fonte: Banco de imagem da Shutterstock.

MATERIAIS

- Livro de história *Os Três Porquinhos*;
- Gravura da cena a ser explorada.

OBJETIVO

- Promover o uso de estratégias de aprendizagem para favorecer a resolução de problemas com base nos conflitos vivenciados pelos personagens da história lida.

PROCEDIMENTOS E INTERVENÇÕES DURANTE A ATIVIDADE

1. Realizar a leitura do livro para o aluno.
2. Apresentar ao aluno a gravura da cena a ser explorada e solicitar que ele descreva a gravura.
3. Na intervenção o professor poderá perguntar ao aluno: *O que você faria no lugar do porquinho que teve sua casinha de palha derrubada pelo lobo?* Com base nas respostas do aluno, o professor poderá formular outras perguntas com o objetivo de apresentar diversas estratégias a serem utilizadas na superação do problema apresentado.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

As reflexões ao longo do texto apontam para a utilização das estratégias de aprendizagem como importante fator de monitoramento, compreensão e autorregulação que favorece a aprendizagem do aluno que apresenta deficiência intelectual. No contexto do AEE, o favorecimento da emergência de estratégias de aprendizagem pode contribuir para que esses alunos as utilizem em outros contextos de aprendizagem, como, por exemplo, na sala de aula comum.

Desse modo, o favorecimento do uso de estratégias de aprendizagem pode atribuir ao aluno que apresenta deficiência intelectual um papel mais ativo. A utilização dessas estratégias pode auxiliar esse aluno a desenvolver a capacidade de estabelecer, planejar e monitorar suas aprendizagens com mais autonomia. Para isso, ele deverá ser capaz de mobilizar as estratégias aprendidas para resolver as situações-problema com as quais pode se deparar nas diversas situações de aprendizagem.

As atividades sugeridas, quando realizadas pelos professores do AEE na SRM, devem enfatizar a emergência das estratégias de aprendizagem por meio de uma mediação planejada e intencional do professor. O planejamento dessas atividades pode contribuir para a promoção de estratégias de aprendizagem de ordem cognitiva e metacognitiva.

A promoção de estratégias de aprendizagem no contexto da SRM é importante, porque os indivíduos que apresentam deficiência intelectual manifestam fragilidades na mobilização de seus mecanismos de aprendizagem e na resolução de problemas. Essas fragilidades podem se apresentar na repetição de uma mesma estratégia de resolução de problemas, mesmo quando elas são ineficazes (POULIN; FIGUEIREDO; GOMES, 2013).

As atividades realizadas no AAE com o aluno devem contribuir para que ele transfira esse saber para outras situações de aprendizagem nos diferentes espaços escolares. Desse modo, a mediação do professor durante a atividade torna-se significativa e eficiente quando resulta na combinação de estratégias variadas, norteadas em função das dificuldades e potencialidades do aluno que apresenta deficiência intelectual.

REFERÊNCIAS

- ANDRETTA, I. et. al. Metacognição e aprendizagem: como se relacionam?. **Psico**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, pp. 7-13, jan. / mar. 2010.
- BATISTA, C. A. M. Atendimento Educacional Especializado para pessoas com deficiência mental. In: MANTOAN, M. T. E. (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BOEKAERTS, M. Self-regulation and effort investment. In: SIGEL E.; RENNINGER, K. A. (Ed.) **Handbook of Child Psychology**, v. 4, pp. 345-377, 2006.
- BORUCHOVITCH, E. Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações sobre a prática educacional. **Psicologia, Reflexão e Crítica**. [onlin], v. 12, n. 2, pp. 361-376, 1999.
- DEMBO, M. H. **Applying educational psychology**. 5ª ed. New York: Longman, [1994].
- FIGUEIREDO, R. V. **Deficiência intelectual: cognição e leitura**. Fortaleza: Edições UFC, 2012.
- FIGUEIREDO, R. V.; POULIN, J. R.; GOMES, A. L. L. **Atendimento educacional especializado do aluno com deficiência intelectual**. São Paulo: Moderna, 2010.
- FLAVELL, J. Speculations about the nature and development of metacognition. In: WEINERT, F.; KLUWE, R. (Ed.). **Metacognition, motivation, and understanding**. [S.l.]: Psychology Press, 1987. pp. 21-29.
- GARNER, R.; ALEXANDER, P. A. Metacognition: answered and unanswered questions. **Educational Psychologist**, 1989.
- INHELDER, B. **Le diagnostic du raisonnement chez les débiles mentaux**. 2. éd. aug. Neuchatel: Delachaux & Niestlé, 1963.
- OLIVEIRA NETA, A. S. **A prática pedagógica do professor de atendimento educacional especializado para o aluno com deficiência intelectual**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2013.
- PFROMM NETO, S. **Psicologia da aprendizagem do ensino**. São Paulo: EPU EDUSP, 1987.
- POULIN, J. R.; FIGUEIREDO, R. V. de; GOMES, A. L. L. **O aluno com deficiência intelectual: funcionamento cognitivo e estratégias de avaliação**. Fortaleza, 2013. Trabalho apresentado na Plataforma do Curso Especialização em Atendimento Educacional Especializado da UFC, 2013.
- POZO, J.J. Estratégias de aprendizagem. In: COLL, C.; PALÁCIOS, J.; MARCHESI, A. (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- RIBEIRO, C. Metacognição: um apoio ao processo de aprendizagem. **Psicologia: Reflexão e Crítica** [online], n. 16, 2003. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18816111>>. Acesso em: 23 maio 2015.
- SILVA, A. L. da; SÁ, I. de. **Saber estudar e estudar para saber**. Porto: Porto Editora, 1997. (Coleção Ciências da Educação).
- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- SOUZA, L. F. N. I. de. Estratégias de aprendizagem e fatores motivacionais relacionados. **Educar**, Curitiba, n. 36, pp. 95-107, 2010.
- VALLS, E. **Ensenyança i aprenentatge de continguts procedimentals**. Uma proposta referida a l'Àrea de la Història. Tese de Doutorado. Universidade de Barcelona, 1990.



4 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: POSSIBILIDADES DE APOIO À INCLUSÃO ATRAVÉS DA COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA

Maria Rosangela Bez - Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS/CINTED

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

O Autismo, segundo o DSM-5 (*Diagnostic and Statistic Manual of Mental Disorders*) faz parte de uma categoria específica com o nome de Transtorno do Espectro Autista (TEA), anteriormente intitulado Transtorno Global do Desenvolvimento. O TEA está inserido na categoria diagnóstica dos Transtornos de Neurodesenvolvimento, que inclui o transtorno autista (autismo), o transtorno de Asperger, o transtorno desintegrativo da infância e os transtornos invasivos do desenvolvimento sem outra especificação (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2013). O TEA é um distúrbio do desenvolvimento neurológico e deve estar presente desde a infância ou do início da infância, mas pode ser detectado mais tarde devido a mínimas demandas sociais e do apoio dos pais ou responsáveis nos primeiros anos.

Conforme o DSM-5, o TEA passa a ter dois domínios: um composto por um domínio relativo a *déficits* de comunicação social e um segundo relativo a comportamentos/interesses restritos e repetitivos. Sua classificação está subdividida em quatro itens: *déficits* na reciprocidade socioemocional; *déficits* em comportamentos comunicativos não verbais utilizados para a interação social; *déficits* no desenvolvimento e na manutenção de relacionamentos adequados ao nível de desenvolvimento e padrões repetitivos/restritivos de comportamento (estereotípias, comportamentos ritualizados, interesses intensamente ligados a um foco, aderência excessiva a rotinas, etc.), ou ainda hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais. Esses sintomas devem estar presentes na primeira infância (mas podem não se manifestar plenamente, até demandas sociais excederem as capacidades limitadas. O último item se dá quando os sintomas juntos limitam e prejudicam todo o funcionamento do dia (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2013). O TEA também fica distribuído quanto ao nível de gravidade: nível 1) a exigência de apoio: nível 2) a exigência de apoio substancial e nível 3) a exigência de apoio muito importante.

Numa visão histórica, Leo Kanner e Hans Asperger são apontados como pioneiros que, separadamente, publicaram os primeiros trabalhos sobre o Autismo e Asperger. Ambos descreveram características de um transtorno que acompanhava os sujeitos desde seu nascimento. Wing (1998), Munro (1999), Lord (1999) e Bauer (2003) descrevem que ambas as síndromes poderiam ser consideradas como pertencentes a um mesmo espectro, denominado “espectro autista”.

A National Autistic Society (2009) define o autismo como uma deficiência vitalícia do desenvolvimento que afeta os processos de comunicação e relacionamento do sujeito com outra pessoa. A ausência do desenvolvimento de determinadas áreas dos sujeitos autistas causa uma desordem no seu desenvolvimento, manifestando-se nas áreas da cognição, linguagem, motora e social (PEETERS, 1998).

Já Bosa (2002, p. 37) o compreende como uma síndrome que intriga e desafia o conhecimento humano. “Estudar autismo é ter nas mãos um ‘laboratório natural’ de onde se vislumbra o impacto da privação das relações recíprocas desde cedo na vida”. Ao conviver com o autismo, faz-se necessário

estar aberto a diversas formas de ver o mundo, percorrendo caminhos nem sempre equipados com um mapa nas mãos, é falar e ouvir uma outra linguagem, é criar oportunidades de troca e espaço para nossos saberes e ignorância.

A prevalência do autismo é maior no sexo masculino. Cerca de 1 em cada 100 pessoas, segundo a National Autistic Society (2009), pertence ao TGD. Em 2007, a Centers for Disease Control and Prevention emitiu seu ADDM (autism prevalence report) com prevalência de 1 em cada 150 crianças americanas, e cerca de 1 em cada 94 meninos (AUTISM SOCIETY OF AMERICA, 2009). No Brasil, Ferreira (2008) aponta a prevalência de autismo de 1,31 por 10.000 pessoas para o Estado de Santa Catarina, no ano de 2006, sendo 1,23 a 1,89 menino para cada menina. Paula et. al. (2011) descrevem uma prevalência de 27,2/10.000 no Transtorno do Espectro Autista e a incidência do autismo de 0,3% em uma população de 20.000.

Os *déficits* na comunicação e no desenvolvimento da linguagem estão presentes no autismo com sua intensidade e gravidade, variando desde a ausência da fala até a fala hiperformal (WING, 1998). No caso da ausência da comunicação verbal, há uma falta de intercâmbios corporais expressivos e, quando há comunicação verbal, há carência nos intercâmbios da conversação. Isso leva a uma sensação de privação de contato afetivo com a pessoa com autismo (HOBSON, 1993).

A questão da intencionalidade comunicativa adquire uma dimensão de destaque no caso do autismo. É o que sustenta Bosa (2002), com estudos em torno das evidências sobre o potencial preditivo do comportamento de atenção compartilhada como indicador precoce do autismo. Igualmente Passerino (2005), com estudos sobre interação em ambientes digitais. Goodhart e Baron-Cohen (1993) acrescentam com seus estudos sobre as características especiais do gesto de apontar, salientando que esse pode ocorrer em situações não sociais e não somente com o gesto protodeclarativo que se identifica na atenção compartilhada. Philips, Baron-Cohen e Rutter (1992), por sua vez, contribuem com estudos sobre as características do olhar no processo de atenção compartilhada; enquanto que Hobson (1993; 1995) foca seus estudos sobre o comprometimento na capacidade de atenção compartilhada e nas expressões afetivas em crianças com autismo. De igual modo, Tomasello (2003) foca suas pesquisas na atenção conjunta, considerando que os problemas de comunicação poderiam estar ligados a falhas na concretização da mesma. Assim, a intencionalidade em sujeitos com autismo, estudada sob diversos enfoques, leva a acreditar-se que é um ponto importante para o desenvolvimento da comunicação.

Para Fernandes (2000; 2003), o processo de desenvolvimento, a cognição e a linguagem se complementam, e na interação podem ser observadas alterações do uso funcional da linguagem, em pessoas com autismo, decorrentes de *déficits* na compreensão do processo de simbolização. Contrariando algumas crenças que afirmam que em função do estereótipo algumas crianças com autismo não são capazes de se comunicar, Molini (2001) identificou, em seus estudos, a presença da intenção comunicativa, mesmo que essa possa ocorrer através de uma forma alternativa de comunicação. O autor ressalta que a mediação e a imitação vocal foram os aspectos mais ausentes em suas observações. O mesmo foi evidenciado na pesquisa de pessoas com autismo realizada por Passerino (2005), a qual procurou compreender a interação social dos sujeitos em AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem) a partir da análise da intencionalidade de comunicação.

Segundo Jordan e Powell (1995), nas crianças com autismo o desenvolvimento é precedido por padrões de comunicação socializados. Esses padrões sociais de comunicação em crianças autistas não são percebidos, e alguns chegam até mesmo a desenvolver seus próprios padrões. Algumas crianças com autismo conseguem desenvolver a linguagem, utilizando-se de palavras e até de estruturas gramaticais, mas sua fala denota um *déficit* na expressão e entendimento de intenções e crenças (SIGMAN; CAPPIS, 2000). Para Jordan e Powell (1995), enquanto que crianças normais utilizam todos

os tipos de gestos na comunicação, crianças com autismo utilizam “gestos dêiticos e instrumentais, não usando gestos para comunicar emoções” (p. 79). Um dos problemas identificados com relação à falta de interação e de comunicação com sujeitos com autismo é apontado por Hobson (1993). Passerino (2005), no entanto, identificou que poderia existir uma intencionalidade na comunicação por meio de falas estereotipadas e hiperformais.

Fernandes, Neves e Rafael (2009) ressaltam que 35% a 45% das crianças com autismo não chegam a desenvolver uma linguagem funcional e comunicativa. Não pela incapacidade de pronunciar palavras ou na construção de sentenças, mas pelos aspectos semânticos da linguagem, na compreensão dos significados das palavras e na sua utilização social. É comum nessas crianças a inversão pronominal como característica linguística, como, por exemplo, referirem-se a si próprias como “você” e aos outros como “eu”. A ecolalia está presente em 85% dos sujeitos com autismo que desenvolvem a fala (ecolalia quer dizer repetir a palavra ou frase que foi previamente falada). Essa repetição pode acontecer logo após a fala, ou mesmo acontecer depois de horas ou dias (SCHULER; PRIZANT, 1989). No entanto, o *déficit* linguístico mais acentuado, segundo Fernandes (1999), está no uso social da linguagem.

DA LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO À COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA (CA)

A comunicação humana é uma das práticas culturais mais significantes e fundamentais dos seres humanos. Esse processo não é inato ou maturacional, mas sim sociohistórico e se desenvolve ao longo da vida. As formas mais comuns de comunicação são a oral e a escrita, mas o processo comunicacional inclui também gestos e expressões corporais e também envolve aspectos relativos à intersubjetividade, como a reciprocidade e as crenças dos sujeitos em interação (TOMASELLO, 2003). Assim, quando seres humanos interagem em um processo de comunicação, envolvem-se ativamente na construção de significados e sentidos. No caso de falhas na comunicação, o processo intersubjetivo fica prejudicado, uma vez que pelo menos um dos participantes apresentará *déficits* na construção ou na compreensão de sentidos e significados na forma da linguagem expressada. O uso da CA surge justamente para apoiar esse processo de comunicação, propiciando subsídios, ao suplementar, complementar ou construir um processo de comunicação. Nessa perspectiva, discute-se a concepção do desenvolvimento de linguagem e da comunicação como um dos componentes da linguagem, enquanto instrumento potente de mediação.¹ A comunicação, portanto, não é pensada como um processo linear de uso direto de um sistema simbólico (linguagem), nem um processo de aquisição da linguagem enquanto processo gramatical ou fonético. Mas, sim, como um complexo e multidimensional processo de aquisição da linguagem que inclui, entre outras, as dimensões social, cultural, histórica e intersubjetiva, que são essencialmente interativas (PASSERINO; BEZ, 2013).

A CA, enquanto área, remonta à década de 1970 com uma visão funcional do sujeito, focada no modelo clínico do desenvolvimento. Os pioneiros foram os profissionais da equipe do Ontário Crippled Children's Centre, Toronto, Canadá, em 1971. No Brasil, a CA iniciou em São Paulo, em 1978, em escola especial e centro de reabilitação para paralisados cerebrais sem prejuízo intelectual (BICA, 2005).

A nomenclatura empregada para a área de CA é diversificada, como, por exemplo: Comunicação Aumentativa e Alternativa; Comunicação Alternativa e Suplementar (CHUN; MOREIRA, 1997) e Comunicação Alternativa e Ampliada (TETZCHNER; MARTINSEN, 2000), entre outras. Já em nossas

¹ Entende-se mediação, desde uma perspectiva sociohistórica, como uma cena de atenção conjunta e compartilhada entre dois ou mais sujeitos que utilizam intencionalmente instrumentos e signos (entre eles a linguagem) para promover um processo de apropriação com responsabilidade e competência diferenciada entre os participantes (PASSERINO, 2010).

pesquisas utilizamos o termo Comunicação Alternativa (CA), considerando que a oralidade constitui a forma de expressão comunicativa mais comum entre as pessoas que são ouvintes. Entretanto, para as que não falam, a Comunicação Alternativa pode se constituir no recurso principal de sua comunicação. E para pessoas com *déficits* na oralidade pode ser utilizada como forma de aprender a ampliar sua fala ou aumentar sua compreensão, tornando-a mais compreensível.

PRINCIPAIS RECURSOS E SISTEMAS DE COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA

As pessoas com deficiência enfrentam algumas barreiras na interação, ao participar de práticas culturais. Essas barreiras podem ser superadas ou parcialmente compensadas a partir do uso de tecnologias como computador e tecnologia assistiva. Valente (2008) considera que muitas barreiras entre a pessoa e o mundo são minimizadas com o uso da tecnologia. Os recursos são constituídos por objetos ou equipamentos, por meio dos quais se consegue transmitir uma mensagem. Segundo classificação de Zaporoszenko e Alencar (2008), tais recursos utilizados em CA podem ser tanto de baixa quanto de alta tecnologia. Os de baixa tecnologia podem ser representados por gestos manuais, expressões faciais, Código Morse e através de signos gráficos. Os signos gráficos podem ser elaborados por meio da escrita, de desenhos, de figuras (fotos, gravuras, entre outros) e de símbolos pictóricos. Para tanto, é possível utilizar os mais variados sistemas de CA, através dos quais podem ser elaboradas pranchas, painéis, carteiras, entre outros (ZAPOROSZENKO; ALENCAR, 2008).

Os recursos de alta tecnologia são compostos por sistemas de comunicação tecnológicos. Podem utilizar como base comunicadores com voz gravada ou sintetizada ou, ainda, sistemas como o Bliss-Comp, PIC-Comp, PCS-Comp ImagoAnaVox, além de softwares para computadores, dispositivos móveis ou outros recursos tecnológicos.

A escolha de um sistema de Comunicação Alternativa deve ter como base atender às necessidades do utilizador, verificando-se inicialmente se essa forma comunicativa deve ser com ou sem ajuda. Pode-se optar por um só sistema ou pela utilização mista. Em contrapartida, Bez (2014) considera que a escolha de um sistema de comunicação alternativa para sujeitos com *déficits* de comunicação e cognição deve ir além das necessidades do usuário, levando-se em conta também os diversos contextos sociais e os sujeitos em interação com outras pessoas.

Existem inúmeros sistemas de comunicação alternativa, como, por exemplo, o Sistema Bliss, o Sistema PIC (*Pictogram Ideogram Communication*), o Sistema PCS (*Picture Communication Symbols*), o PECS (*Picture Exchange Communication System*), o SCALA (Sistema de Comunicação Alternativa para Letramento de Pessoas com Autismo).

Pesquisas diversificadas na área do TEA, com uso da Comunicação Alternativa, tem se apresentado como potencializadoras no desenvolvimento de sujeitos com autismo. Internacionalmente, há as pesquisas de Yokoyama, Naoi e Yamamoto (2006) com uso de PECS com resultados no acréscimo na vocalização inteligível. De Yoder e Stone (2006), com experimentos de comparação entre o *Responsive Educação e Ensino Prelinguistic Milieu* [RPMT] e *Picture Exchange Communication System* [PECS]) em 36 sujeitos pré-escolares com transtornos do espectro do autismo. Os resultados revelam que o RPMT facilitou a frequência de generalização sobre a fala e o início da atenção mais que o PECS. Em contrapartida, o PECS facilitou a generalização com as crianças que tinham pouca iniciativa conjunta, antes do início das intervenções; Webb (2000) com utilização de PECS com um grande efeito nos esquemas de aprendizagem e no comportamento dessas crianças. No âmbito nacional, encontram-se pesquisas realizadas por Deliberato e Manzini (2006) atuando na formação de professores. Já Orrú

(2006) descreve um estudo sobre o desenvolvimento da linguagem e a construção de significados com crianças autistas. Enquanto que Bez (2010; 2014) e Ávila (2011) trazem o desenvolvimento do SCALA, com resultados significativos no desenvolvimento da oralidade, da interação social e inclusão. Na tendência geral, pode-se verificar que as pesquisas realizadas em âmbito internacional estão focadas na área clínica e que no âmbito nacional há uma maior preocupação em pesquisas de promover a comunicação desses sujeitos com enfoque educacional, visando à inclusão.

Após o conhecimento teórico adquirido acerca do TEA, a seguir descrevemos sobre os recursos tecnológicos disponíveis propriamente ditos.

RECURSOS TECNOLÓGICOS DE APOIO PARA TEA

Optou-se por apresentar recursos tecnológicos de TEA disponíveis para desktop, web e dispositivos móveis, no intuito de apoio ao desenvolvimento de atividades e materiais tanto para pessoas com TEA como para atividades nos processos de inclusão. Importante ressaltar que uma tecnologia não garante, por si só, o desenvolvimento. É necessário que a mesma seja utilizada através da mediação em interação do sujeito com seus pares.

Os primeiros recursos tecnológicos que apresentaremos são para versão desktop, ou seja, para serem baixados e instalados no computador, para posterior uso.

Recurso	Descrição
<p>Boardmaker</p> 	<p>É um software proprietário comprado pelo Ministério da Educação para equipar as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). Portanto, disponível nas escolas que possuem Salas de Recursos Multifuncionais.</p> <p>Com o Boardmaker, é possível: confeccionar pranchas, localizar e aplicar símbolos e imagens, trabalhar as imagens em qualquer tamanho e espaçamento, imprimir e/ou salvar a sua prancha de comunicação, armazenar, nomear, organizar, redimensionar e aplicar imagens escaneadas, criar folhas de tema ou trabalho, listas de instruções pictóricas, livros de leitura, jornais e pôsteres e acompanhar várias grades prontas de calendários e agendas.</p> <p>Pode ser acessado em: http://www.mayer-johnson.com/boardmaker-software/.</p>

Descrição: A figura tem estrutura retangular na vertical. É composta por uma prancha de comunicação alternativa confeccionada no **Boardmaker**. Possui fundo alaranjado, na parte superior há uma tarja na cor amarela, com um pictograma de um sol e com a descrição: "Tarefas Matinais do João". Na sequência estão 16 quadros, na forma de um quadrado, dispostos em quatro linhas e quatro colunas. A primeira linha inicia com o número 1 seguido de quatro pictogramas, descritos na parte superior da seguinte forma: despertador, sair da cama, vestir roupão e calçar chinelos. A segunda linha inicia com o número 2 seguido de quatro pictogramas, descritos na parte superior da seguinte forma: ir ao banheiro, lavar as mãos, lavar o rosto e secar as mãos. A terceira linha inicia com o número 3 seguido de quatro pictogramas, descritos na parte superior da seguinte forma: vestir-se, vestir as calças, vestir a camisa e calçar os sapatos. A quarta linha inicia com o número 4 seguido de quatro pictogramas, descritos na parte superior da seguinte forma: arrumar o pijama, guardar a roupa, arrumar a cama e tomar café.

Recurso

Plaphoons



Comunicador multimídia dinâmico para comunicação aumentativa. Permite utilizar a combinação de imagens, textos e sons para mensagens da vida diária. Pode ser utilizado para a reabilitação da memória, da fala ou para estimular a aprendizagem da escrita ou de conceitos educativos.

Software gratuito. Pode ser acessado em: plaphoons.softonic.com/.

Descrição: A figura tem estrutura retangular na horizontal. É a imagem da tela do **Plaphoons** com uma prancha de comunicação alternativa. Na parte superior há duas linhas da barra de ferramentas com itens clicáveis. Na primeira linha está descrito: "Ficheiro, Edição, Controlo e Opções". A segunda linha possui 7 itens descritos da seguinte forma: "inicio, último, ler, último, suprimir e imprimir". As duas linhas seguintes possuem 4 pictogramas dispostos 2 a 2 formando uma prancha de comunicação. Na parte superior do primeiro quadro está descrito: "olá" e possui a imagem de uma figura humana na forma de palito, com a mão erguida que indica um aceno. Na parte superior do segundo quadro está descrito: "adeus" e possui a imagem de uma figura humana, no formato palito, virada de costas, com a mão erguida indicando um aceno. Na parte superior do terceiro quadro está descrito: "gosto de ti" e possui a imagem de dois rostos humanos, na forma ovalada, encostados e circundados por corações vermelhos. Na parte superior do quarto quadro está descrito: "obrigada" e possui a imagem de um rosto humano com as duas mãos que vão em direção da boca e duas setas pretas que saem do rosto.


Recurso

E-triloquist

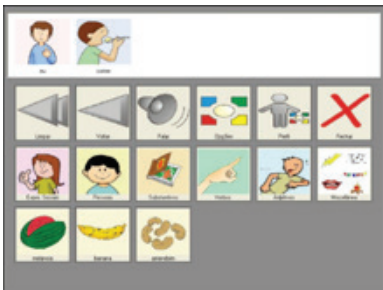


O **E-triloquist** é um programa (em inglês com leitura para o português) de comunicação aumentativa para pessoas com dificuldades na fala. O programa permite que a frase escrita na tela seja lida, de forma que a pessoa com dificuldades na fala possa utilizar a voz sintetizada do computador para se comunicar. Software gratuito. Pode ser acessado em: www.etriloquist.com/.

Descrição: A figura tem estrutura retangular na horizontal. É a tela do **E-triloquist**. A primeira linha na parte superior está escrita: "**file, edit, speak, view e help**". A segunda linha é composta de itens clicáveis para confecção e edição. Na sequência há um quadro branco onde aparecem pastas amarelas uma abaixo da outra. A primeira pasta está mais a esquerda e possui ao lado a descrição: "**E-triloquist**" categorias e frases. As demais pastas estão dispostas uma abaixo da outra com as descrições: "pessoas, verbos, substantivos, alimentos, adjetivos e lazer". Ao lado desse quadro branco há 4 ícones clicáveis: "**Add, Delete, Change e Rename**". Na sequência há mais um quadro branco, onde está escrito a frase: "Bom Dia. Estou muito satisfeito com a possibilidades de utilizar este programa de computador para simular a minha voz". Abaixo desse segundo quadro há a descrição de teclas de atalhos: "F1: Olá como está?, 2: obrigada, 3: adeus, 4: Por favor, espere, F5: estou bem, 6: estou com fome, 7: Bom dia, 8: Atenção, por favor"


Recurso	Descrição
<p>Gil Eanes</p> 	<p>O Gil Eanes é um programa em inglês (leitura em português) com aplicação de chat. Toda a mensagem é constituída apenas por imagens. Destina-se a pessoas com deficiências que, por razões físicas ou mentais, não possam usar a linguagem verbal. Esse programa permite, também, a comunicação em tempo real, sem o recurso de dispositivos apontadores do tipo mouse. Software gratuito. Pode ser acessado em: http://portal.ua.pt/Gil/.</p>

Descrição: A figura tem estrutura retangular na vertical, apresenta a tela do **Gil Eanes**. Na primeira linha da tela há quatro ícones, na forma de quadrados, da barra de ferramentas: o primeiro está representado por um X vermelho com a descrição de "Sair", o segundo está representado por dois telefones amarelos circutados por setas de vai e vem, com a descrição de "Ligar", no terceiro está representado por dois telefones amarelos e entre ele há uma parede, com a descrição "Desligar", no quarto, uma seta pra baixo vermelha com a descrição "Símbolos". Na sequencia há seis pictogramas, um abaixo do outro no formato de quadrado. O primeiro é um quadro cinza com uma seta vermelha central, com a descrição: "Voltar ao Menu". O segundo é um quadro amarelo com um ponto de interrogação central na cor azul, com a descrição: "Bitmaps". O terceiro é um quadro preto com uma imagem em branco de duas pessoas se abraçando, com a descrição: "Diretório de Bitmaps 1". O quarto é um quadro preto com uma imagem em branco de uma pessoa carregando um saco nas costas, com a descrição: "Diretório de Bitmaps 2". O quinto é representado pelo contorno de uma imagem humana acenando, com a descrição: "Diretório de Bitmaps 3". O sexto é um quadro amarelo com um ponto de interrogação central na cor azul, com a descrição: "Diretório de Bitmaps 4".


Recurso	Descrição
<p>Amplisoft</p> 	<p>Ele tem como objetivo propiciar melhora no sistema de comunicação alternativa, através de técnicas que permitam uma utilização otimizada dos programas com o menor desgaste possível, tais como: predição e antecipação de palavras e símbolos, sintetizador de voz, auto-clique e varredura. Foi elaborado com aplicativos que têm licença de software livre (GLP) e executáveis em ambiente Windows. É composto de Prancha Livre de Comunicação, Teclado Virtual Livre e de um Editor de Prancha Livre (PUC-PR, 2008). Disponível em: www.ler.pucpr.br/amplisoft/projeto.htm</p>

Descrição: A figura tem estrutura retangular na horizontal, apresenta a tela de confecção de prancha do **Amplisoft**. Tela com fundo cinza, na parte superior há um quadro branco com duas imagens: um menino com o dedo indicador direcionado para ele e a descrição "eu". A segunda imagem é um menino levando uma colher com alimento à boca e a descrição "comer". Abaixo do quadro há uma linha de funcionalidades, representadas por seis ícones: o primeiro possui a ponta de duas setas sobrepostas em cinza direcionadas para a esquerda com a descrição: "limpar"; o segundo possui a ponta de uma seta direcionada para esquerda com a descrição: "voltar"; o terceiro possui a imagem de um alto-falante na cor cinza, com a descrição: "Falar"; o quarto possui 5 imagens geométricas coloridas, com a descrição: "Opções"; o quinto possui uma figura humana na cor cinza e 5 imagens geométricas coloridas, com a descrição: "Perfil" e o sexto possui um X vermelho com a descrição: "fechar". A terceira linha é representada por 6 quadros, com as categorias de imagens: expressões sociais, pessoas, substantivos, verbos, adjetivos e miscelânea. Na quarta linha há três quadros: o primeiro com a imagem de uma melancia, o segundo com a imagem de uma banana e o terceiro com a imagem de diversos amendoins.


Esses foram alguns recursos disponíveis para desktop, a seguir apresenta-se alguns disponíveis para uso na web e dispositivos móveis.

Recurso	Descrição
<p>PICTO4ME</p> 	<p>É o sistema utilizado na Internet que permite a criação, edição, reprodução e compartilhamento de pranchas variadas. É utilizado com o browser do Google Chrome, sendo necessário ter uma conta do gmail, pois as pranchas são salvas no Google Drive com a extensão pdf. Pode ser utilizado com o mouse ou por sistema de varredura. Picto4Me usa pictogramas ARASAAC (http://arasaac.org), com licença de Creative Commons.</p> <p>Disponível em: http://board.picto4.me/.</p>

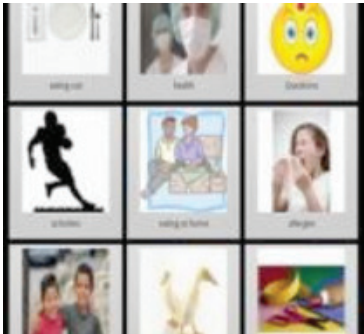
Descrição: A figura tem estrutura retangular na horizontal, possui a imagem da tela do **Picto4Me**. Na parte superior há a imagem de uma menina loira, ao lado está escrito: "**Picto4me AAC Communication Boards**". Do lado direito há um botão clicável verde com uma seta branca para cima e escrito: "**Launch APP**". Na linha seguinte, tem um menu com os seguintes itens: "**overview, details, reviews e related**". Está em evidência o **overview**, que mostra a imagem de diversas pranchas coloridas sobrepostas, ao lado um texto explicativo de como confeccioná-las.

Recurso	Descrição
<p>AraBoard</p> 	<p>É um conjunto de ferramentas projetadas para a Comunicação Alternativa que tem o objetivo de facilitar a comunicação funcional através do uso de imagens e pictogramas para pessoas com qualquer tipo de dificuldade nesta área. Permite criar, editar e usar pranchas de comunicação para diferentes dispositivos (computador, smartphone ou tablet) e para vários sistemas operacionais. Para sua execução, o AraBoard requer que o software Adobe Air esteja instalado em seu aplicativo. O software é gratuito, disponível para Windows e Android. AraBoard consiste em duas ferramentas complementares: AraBoard Constructor: ferramenta é utilizada para criar e editar pranchas de comunicação com pictogramas do Portal ARASAAC e qualquer outra imagem e som armazenados no seu dispositivo.</p> <p>Disponível em: http://sourceforge.net/projects/ara-board/.</p>

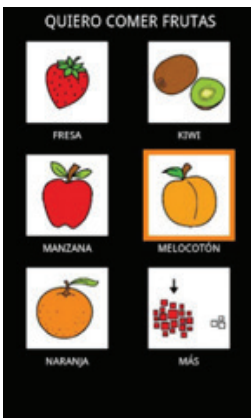
Descrição: A figura tem estrutura retangular na horizontal. A imagem apresenta a tela inicial do **AraBoard**. Tem fundo preto, na parte central há um retângulo com contorno cinza. Na parte superior está escrito: "**AraBoard**", logo abaixo aparece 6 pictogramas dispostos em duas linhas e três colunas. Na primeira linha há esquerda está o pictograma de uma árvore, ao centro de uma maçã e o terceiro a direita, é de um menino levando uma colher com alimento na boca. Na segunda linha a esquerda, o pictograma é de uma menina loira, que veste blusa vermelha e calça verde, o segundo, ao centro, o de uma bola nas cores vermelha, branca e azul, e o terceiro, a direita, o de um cachorro marrom. Sobreposto, no canto inferior do retângulo cinza há duas ferramentas: uma chave de fenda com cabo vermelho e uma chave inglesa na cor cinza, dispostas em X.

Recurso	Descrição
<p>Livox</p> 	<p>O Livox é um produto da Reamo Beike, em português, para apoio à comunicação de pessoas com dificuldades na fala. Ele fornece conversão de texto em voz com sons naturais, grande gama de símbolos, com possibilidade de personalização e facilidade de uso para tablets com Android. Apesar do software ser gratuito, seu uso está condicionado a um curso pago (REAMO, 2012). Disponível em: http://www.reamo.com.br/.</p>

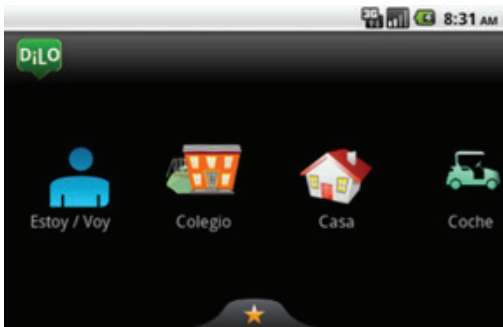
Descrição: A figura é uma foto de um **tablet** ligado onde aparece uma prancha de comunicação alternativa formada seis quadros dispostos em duas linhas e três colunas. Na primeira linha aparecem três quadros de fundo branco. No primeiro há o desenho de um quadrado vermelho seguido de uma seta preta que aponta para um círculo de quadrados vermelhos, onde está faltando um quadrado, com a descrição abaixo de: "Com". No segundo aparece um desenho de um pássaro colorido que é o símbolo do **Livox**, com a descrição abaixo de: "Livox". No terceiro aparece o símbolo da empresa que desenvolveu o **Livox**, com a descrição abaixo de: "Reamo". Na segunda linha aparecem três quadros de fundo branco. No primeiro há uma figura humana na forma de palito apontando para um relógio, com a descrição abaixo de: "agora". No segundo, há uma figura humana na forma de palito, que veste camisa verde, apontando as duas mãos para si próprio, com a descrição abaixo de: "Eu". No terceiro, há uma imagem humana, na forma de palito, transpassada por uma linha vermelha na altura da cintura, com a descrição abaixo de: "consigo!".

Recurso	Descrição
<p>My Voice My Words</p> 	<p>É um software de comunicação aumentativa e alternativa para o tablet com Android. É gratuito, desenvolvido pelo Centro de Aprendizagem Bala e indicado para crianças com mais de 6 anos. É um comunicador pessoal para pessoas que não podem falar. Tem comando de voz e é acionado quando tocado sobre uma imagem ou texto digitado. As imagens podem ser clip-art da Internet ou fotografias. O software cria um arquivo de backup cada vez que se toca no botão de atualização, na tela do editor. (THE BALA LEARNING CENTRE, 2012). Disponível em: http://www.appjenny.com/Android/App/com.MVMWT.tts</p>

Descrição: A figura tem estrutura retangular na vertical. A imagem é uma prancha de comunicação alternativa dispostas em três linhas e três colunas que compõem as categorias de imagens criadas no **My Voice My Words**. Na primeira linha, a primeira imagem, a esquerda aparece um quadrado de fundo branco com um guardanapo sobreposto por uma colher, ao lado um prato e a direita deste uma faca e um garfo, do lado esquerdo uma colher, com a descrição abaixo de: "**eating out**" (comer fora). Na segunda aparecem dois médicos com touca verde, máscara e jalecos brancos, com a descrição abaixo de: "**heath**" (saúde). Na terceira aparece uma carinha amarela com uma interrogação vermelha na testa, com a descrição abaixo: "**Questions**" (questões). Na segunda linha, a esquerda, a de imagem é uma sombra preta de um homem correndo, com a descrição abaixo: "**activities**" (atividades). A segunda centralizada, aparece um casal se alimentando em casa, com a descrição abaixo: "**eating at home**" (comendo em casa). A terceira, a direita, aparece uma mulher espirrando, com a descrição abaixo: "**allergies**" (alergias). Na terceira linha, a esquerda, a primeira imagem é composta de uma fotografia de dois meninos abraçados, com a descrição abaixo: "**friends**" (amigos). A segunda, centralizada, aparecem dois patinhos amarelos, com a descrição abaixo: "**animals**" (animais). A terceira imagem, a direita é composta de uma fotografia onde aparecem papéis coloridos, uma tesoura e uma cola, com a descrição abaixo: "hobbies" (passatempos).

Recurso	Descrição
<p>PictoDroid Lite</p> 	<p>Esta é uma versão de distribuição livre do aplicativo para Android que permite aos usuários se comunicarem através do uso de pictogramas ou pictos (sinais que representam esquematicamente um símbolo, um objeto real ou uma figura). Esta versão <i>Lite</i> (Figura 18) permite apenas expressar ações muito específicas no modo pontual. Ela utiliza pictogramas de ARASAAC.</p> <p>Disponível em: https://play.google.com/store/apps/details?id=com.uvigo.gti.PictoDroidLite.</p>

Descrição: A figura tem estrutura retangular na vertical. É uma prancha de comunicação alternativa criada no **PictoDroid Lite**, representada por um retângulo preto. Na parte superior, centralizado, está escrito o título: “Quero comer frutas”, logo abaixo são dispostos seis quadros brancos, no formato de quadrados, com imagens distintas, distribuídas duas por linha. Na primeira linha, no primeiro quadro, a esquerda, tem uma figura de um morango, vermelho, com a descrição abaixo: “fresa”, no segundo, a direita quadro com uma figura de um kiwi, verde com marrom e a descrição abaixo: “kiwi”. Na segunda linha, no primeiro quadro, a esquerda, há a figura de uma maçã, vermelha, com a descrição abaixo: “manzana”, no segundo quadro, à direita há a figura de um pêsego, na cor amarelo escuro, com a descrição abaixo: “melocotón”. Na terceira linha, no primeiro quadro a esquerda, há a figura de uma laranja, na cor laranja, com a descrição abaixo: “naranja”, no segundo quadro, a direita, há a figura composta do lado esquerdo por uma seta direcionada para diversos quadrados vermelhos e na esquerda por três quadrados brancos, com a descrição abaixo: “más”.

Recurso	Descrição
<p>Dílo</p> 	<p>O Dílo é um aplicativo que tem o objetivo de apoiar as pessoas com deficiência. Ele foi elaborado em categorias de símbolos pictóricos e palavras, através de frases prontas ou com a criação de uma. Há a possibilidade de comunicação através de um sintetizador de voz, envio de SMS ou e-mail. O aplicativo foi desenvolvido pela Sociedad Insular para la Promoción de las Personas con Discapacidad – SINPROMI e utiliza como base de dados os pictogramas do ARASAAC.</p> <p>Disponível em: http://dilo.iter.es/</p>

Descrição: A figura tem estrutura retangular na horizontal. A imagem é uma tela do **Dílo**, na parte superior, a esquerda, aparece o símbolo do **Dílo** num ícone verde. Na parte central do retângulo, aparece um ícone, a esquerda, de uma figura humana cor azul, logo abaixo a descrição: “estoy/voy” (estou/vou). Ao lado, aparece o ícone do desenho de uma escola, com a descrição: “Colégio”. Na sequencia aparece a imagem de uma casa, com a descrição logo abaixo: “casa”. A direita a imagem de um carro verde, com a descrição logo abaixo: “coche”. Bem em baixo na tela, na parte central de uma estrela dourada.

Recurso

Descrição

Aplicativos do ARASAAC



É um portal de comunicação alternativa que possui diversas ferramentas online, materiais produzidos por usuários, banco de imagens e uma gama diversificada de softwares de comunicação alternativa. Algumas das ferramentas online são: o Criador de Animações, o Criador de Símbolos, o Criador de Frases, o Criador de Pranchas de Comunicação, o Criador de Calendários e Horários, o Bingo, Dominó, etc.

Dentre os principais softwares destacam-se:

AraWord, Comunica (www.vocaliza.es);

TICO (www.proyectotico.es); AraBoard,

PictogramAgenda(<http://www.lorenzomoreno.com/index.php/es/software/79-pictogramagenda>);

PictoSelector (<http://www.pictoselector.eu/>);

In-TIC (www.intic.udc.es;

Comunicador CPA (<http://www.comunicadorcpa.com/>);

Messenger Visual (<http://www.messengervisual.com/>);

e-Mintza (<http://fundacionorange.es/emintza.html>);

Pictodroid (<http://www.accegal.org/pictodroid/>);

Proyecto Arcón (<http://www.arconvoz.es/>);

AAC Speech Communicator (<http://aacspeech.org/>);


TTalk_AAC (<http://www.t-box.mobi/>);

iTucanTalk(<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.itucanworking>)

Disponível em: <http://www.catedu.es/arasaac/>



Descrição: A figura tem estrutura retangular na horizontal, na imagem aparece a tela de ferramentas Online do Portal do Arassac. Na parte superior está escrito: "ferramentas online". Abaixo há uma linha verde, na linha seguinte está escrito: Esta sessão oferece uma série de Ferramentas Online para gerar materiais com os recursos oferecidos nos diferentes catálogos de ARASAAC. A maior parte das ferramentas requerem visitar previamente os diferentes catálogos e adicionar a "Minha seleção" aqueles elementos gráficos que queremos utilizar nesta sessão". Logo abaixo estão dispostos 12 ícones que levam a aplicativos do Arasaac, estes estão contornados por um retângulo verde. Estes ícones são: "Minha seleção" representado pela imagem de uma caixa de madeira; "caixa de trabalho", representados pela imagem de uma caixa aberta com uma seta para cima; "criador de animações", representado por três pictogramas; "criador de símbolos", representado pela imagem de uma mão com uma lápis desenhando; "criador de frases", representado pela imagem de um livro com ilustrações; "gerador de horários", representado pela imagem de uma agenda; "gerador de calendários", representado pela figura de um calendário; "gerador de pranchas", representado pela imagem de uma prancha; "criador de bingos", representado pela imagem de uma cartela de bingo com símbolos pictóricos; "jogo do ganso" representado pela imagem da cartela do referido jogo; "dominó", representado pela imagem de diversos dominós; "dominó encadeados", representado dominós com imagens.

Recurso	Descrição
<p>SCALA (Sistema de Comunicação Alternativa para letramento de pessoas com autismo)</p> 	<p>O Sistema SCALA foi desenvolvido como recurso de apoio a processos inclusivos de pessoas. É um sistema de comunicação alternativa gratuito. Está disponível em duas versões: web e dispositivo móvel tablet Android. Possui um módulo para construção de pranchas de comunicação, um módulo narrativas visuais para construção de histórias e um módulo Comunicador Livre, que é um chat. Ainda contempla sistema de varredura no módulo prancha. Disponível em: scala.ufrgs.br.</p>

Descrição: A figura tem estrutura retangular na horizontal. A imagem é a da tela de edição do SCALA no módulo prancha, na cor de fundo verde claro. Ao lado esquerdo há um ícone digitável de sistema de busca, logo abaixo estão as oito categorias de imagens, dispostas uma abaixo da outra: pessoas, objetos, natureza, ações alimentos, sentimentos, qualidades e minhas imagens. Ao lado aparecem três bandeiras que representam os idiomas: português, com a bandeira do Brasil, espanhol com a bandeira da Espanha e inglês da bandeira da Inglaterra. Na parte superior centralizadas estão cinco nuvens azuis com a descrição respectiva de cada uma: prancha, narrativas visuais, comunicador livre, configurações e créditos. Ao lado direito, na parte superior, há ainda o símbolo do SCALA. Na parte central da tela está construída uma prancha de comunicação alternativa. Na parte inferior da tela aparecem a barra de ferramentas representada pelos ícones: "abrir" que é uma pasta verde, "salvar" que é um disquete, o "retornar" que é uma seta de retorno, o "importar com o desenho de três linhas paralelas verdes e uma seta azul apontando para a esquerda, o "exportar" que é um desenho de três linhas paralelas verdes e uma seta apontando para direita, o "imprimir" com o desenho de uma impressora, o "layout" representado pelo desenho de um retângulo verde que tem em seu centro dois retângulos menores na cor clara sobrepostos e transpassado por uma seta para baixo, o "visualizar" com o desenho de um pedaço de uma fita de filmagem, o "limpar" com o desenho de uma lixeira, o "ajudar" representado com um ponto de interrogação, o "sair" com o desenho de uma porta aberta e uma seta azul de indicação e o "varredura" com o desenho de uma vassoura.

Outros recursos podem ser utilizados, não necessariamente com o uso de comunicação alternativa. Destacam-se entre os softwares gratuitos o *Sebran's ABC* (<http://sebrans-abc.softonic.com.br/>), o Hagáquê (<http://www.ticsnaeducacao.com.br/index.php?id=10982>). No site do projeto SCALA (<http://scala.ufrgs.br/siteScala/projetoScala/>) encontram-se disponíveis diversos tutoriais de softwares, links que levam a diversas pesquisas e atividades pedagógicas especialmente produzidas em prol da inclusão.

Procurou-se através desse texto apresentar recursos que podem ser utilizados diretamente com a pessoa com TEA ou preferencialmente no ambiente escolar de forma inclusiva, ou seja, para a turma toda. Destacam-se as ferramentas e recursos do Portal Arassac por serem gratuitos e de fácil uso. Como por exemplo, o Hino Nacional criado com o recurso Araword pode ser encontrado no link: <http://www.ufrgs.br/teias/site5/hino>. Com isso não estamos menosprezando os demais recursos apresentados, apenas apresentando alguns com os quais temos mais experiência.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O posicionamento colocado nessas considerações acerca do TEA e sobre a inclusão escolar decorre de uma base teórica e da experiência desta pesquisadora ao longo dos anos, com o trabalho com o TEA. A intenção foi o compartilhamento de experiências, e ressaltar que não são regras, muito menos modelos a serem seguidos à risca. Cada aluno que apresenta TEA tem muitas especificidades, e o professor deve ficar atento para perceber e explorar todas as suas potencialidades. É importante e necessário conseguir que as atividades e ações façam sentido e tenham significado, assim se conseguirá melhor desenvolvimento.

Ao longo do processo podem ocorrer retrocessos e isso é normal. Se acontecer deve-se manter a calma e recomeçar. Às vezes é necessário descer alguns degraus da escada, para depois voltar a subir.

Quando se fala de inclusão de alunos com TEA, os primeiros contatos têm fundamental importância e podem fazer toda a diferença na interação social com o aluno, destacando-se:

- Aproximar-se para conhecê-los;
- Adentrar em seu mundo;
- Ter a disponibilidade de ser conhecido e reconhecido como parceiro;
- Demonstrar desejo de ajudá-los.

Eles são inteligentes e captam tudo o que acontece, embora não consigam expressar isso da forma que normalmente esperamos na sociedade. Portanto, demonstrem segurança no que fazem a esses alunos.

No tocante à inclusão e ao atendimento de alunos com TEA, sugere-se que:

- O aluno não seja retirado da sala para atendimento individualizado, tendo em vista sua dificuldade na interação social e na comunicação;
- O aluno deva ser acompanhado no AEE preferencialmente por meio de um trabalho conjunto com a professora em sala de aula;
- Quando avaliarem a necessidade, recomendem um atendimento específico no contraturno;
- Primem pelo trabalho em conjunto e busquem o apoio da família.

Outra consideração importante é quanto ao laudo médico. O conhecimento do diagnóstico clínico é importante para que, quando percebermos alguns indícios, possamos encaminhar o aluno a um profissional da área da saúde. Mas não podemos esquecer que nosso enfoque é pedagógico. E o aluno pode ser incluído com ou sem laudo médico, conforme consta no próprio Educacenso.

“É necessário o laudo médico (diagnóstico clínico) para informar um estudante com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades?”

Não. O Censo Escolar exige que os dados informados possam ser comprovados. Assim, para cadastro de estudantes público-alvo da educação especial, é necessário que o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) elabore o plano de AEE para, a partir disso, organizar e ofertar o devido atendimento ao estudante público-alvo da educação especial. A elaboração do Plano de AEE deve contar com a participação do professor da sala de aula comum e da família do estudante. É importante notar que o Censo Escolar é base de dados da educação, cujas ações não necessitam de laudo médico para serem efetivadas.”
<http://sitio.educacenso.inep.gov.br/educacao-especial>.

No que se refere ao uso da Comunicação Alternativa, existem pontos e contrapontos. Para alguns autores, o uso da comunicação alternativa priva esses alunos da oralidade, outros defendem que a privação da oralidade só ocorre se o uso da comunicação alternativa for utilizada de modo isolado. O nosso posicionamento é que a comunicação alternativa sempre deve ser utilizada com incentivo a oralidade. O uso da comunicação alternativa, assim como da tecnologia, por si só, não leva ao desenvolvimento. Há necessidade de ocorrer em processos de mediação na prática pedagógica.

É fundamental relatar sobre as metáforas e ecolalia no TEA é fundamental, até mesmo para nosso próprio entendimento a respeito. A pessoa com TEA não entende metáforas, da mesma forma que uma criança pequena também não compreende no início de sua linguagem. Quando utilizar uma metáfora, é necessário buscar alternativas e estratégias que permitam ao aluno com TEA entender seu sentido e significado do que está desejando expressar. A pessoa com TEA compreende de modo literal

o significado das palavras. Algumas pessoas com TEA não conseguem entender a linguagem figurada (metáfora). Outros, no decorrer do desenvolvimento, passam a compreender. No tocante à ecolalia, a repetição da palavra ou frase dita pode ocorrer apenas uma vez, ou então diversas vezes em vários momentos. A repetição pode acontecer de modo tardio, inclusive depois de alguns dias que a palavra ou a frase tenha sido pronunciada. Vê-se a ecolalia como o “engatinhar” da comunicação oral, e após esse processo muitos alunos desenvolvem a fala significativa. É importante manter atenção quando esses alunos começarem a oralizar uma vogal ou sílaba, porque esta pode apresentar significado de palavra. A ecolalia ainda pode permanecer, mesmo depois de o aluno ter adquirido uma fala mais funcional. E há ainda casos mais severos de alunos que nunca chegam a adquirir uma fala funcional.

A questão do olhar é outro fator a ser considerado nos casos de TEA. Muitos autores descrevem que a pessoa com TEA não olha diretamente para você. Será que não olha? Muitas vezes seu olhar é tão rápido que passa despercebido, ou observa com o “cantinho do olho”. É preciso ter “*feeling*” para captar esses momentos.

Com referência ao comportamento dos alunos com TEA, percebe-se que muitos são considerados pela família como “doentinhos”, ou são feitas todas as vontades para que eles não incomodem. Assim, chegam à escola sem nenhum limite ou regras estabelecidas. E como na escola e na sociedade convivemos com regras e limites, eles precisam compreender as normas de convivência. Não é tarefa fácil, por isso a segurança e o empenho do professor é fundamental. O professor precisa agir com firmeza nos seus propósitos, atendo-se para o fato também que alguns comportamentos agressivos são manifestações de desejo de comunicar algo.

Ressalta-se que a oralidade só vai se desenvolver quando as palavras tiverem sentido e significado para o aluno. A comunicação não ocorre apenas pela fala, por isso fique atento a seus gestos, expressões faciais e corporais. Instigue inicialmente o gesto do apontar, porque abre muitos caminhos de expressão. Aproveite as oportunidades, muitas vezes o aluno se fixa em determinados objetos ou assuntos. Use-os a seu favor e instigue a comunicação através desses artefatos. Para comunicar ao aluno o que deseja, use frases curtas, claras e objetivas.

Estudos recentes (BEZ, 2014; MONTE; BONOTTO; PASSERINO, 2014) têm destacado a construção de histórias, de modo colaborativo, com pessoas com TEA. Essa estratégia tem permitido novas possibilidades de comunicação, pois através das histórias criadas junto com eles, torna-se possível estabelecer rotinas que muitas vezes eles precisam para se organizarem, representar visualmente problemas matemáticos ou qualquer outro conteúdo através da representação visual, como por exemplo as regras da sala de aula.

E para finalizar, salienta-se o trabalho em conjunto em prol do desenvolvimento dos processos inclusivos, destacando-se os grupos focais. Essa estratégia pode ser efetivada por meio de reuniões pedagógicas com os professores nas quais eles relatam experiências e com base nesses relatos, elaboram propostas pedagógicas de atividades inclusivas. Nesse processo, no encontro seguinte, são apresentados resultados positivos e negativos e elaboradas novas práticas pedagógicas. Trata-se de um trabalho em conjunto, no qual todos aprendem e trocam experiências. Relatos de professoras que participam de grupos focais mostram que não se sentem mais sozinhas e se sentem mais seguras e envolvidas com a inclusão.

A inclusão é um fato, não há mais como negar ou fugir. Então, é através da atualização constante de nossos saberes que poderemos incluir com competência, proporcionando aos nossos alunos um processo de desenvolvimento com qualidade. Espera-se que o conteúdo aqui apresentado possa apoiar professores que buscam permanentemente aperfeiçoamento em prol da inclusão.

REFERÊNCIAS

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5)**. 5ª ed. [S.l.]: APA, 2013.
- AUTISM SOCIETY OF AMERICA Disponível em: <http://www.autism-society.org/site/PageServer?pagename=about_home>. Acesso em: mar. 2009.
- AVILA, B. G. **Comunicação aumentativa e alternativa para o desenvolvimento da oralidade de pessoas com autismo**. Dissertação. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. UFRGS. Porto Alegre, 2011.
- BAUER, S. **El síndrome de Asperger**. Disponível em: <<http://www.autismo.com/scripts/articulo/smuestra.idc?n=-bauer>>. Acessado em: ago. 2003.
- BEZ, M. R. **Comunicação aumentativa e alternativa para sujeitos com transtornos globais do desenvolvimento na promoção da expressão e intencionalidade por meio de Ações Mediadoras**. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação – Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2010.
- BEZ, M. R. **Sistema de comunicação alternativa para processos de inclusão em autismo: uma proposta integrada de desenvolvimento em contextos para aplicações móveis e web**. 286 f. Tese (Doutorado em Informática na Educação) – Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2014.
- BICA – **Boletim Informativo de Interactividade, Comunicação e Aprendizagem**, Coimbra, n. 9, out. / dez. 2005.
- BOSA, C. Atenção compartilhada e identificação precoce do autismo. **Psicologia: Reflexão e crítica**, Porto Alegre, v.15, p. 77-88, 2002.
- CHUN, R. Y. S.; MOREIRA, E. C. Comunicação suplementar e/ou alternativa: ampliando possibilidades de indivíduos sem fala funcional. In: LACERDA, C. B. F.; PANHOCA, I. **Tempo de fonoaudiologia**. Taubaté: Cabral Editora Universitária, 1997.
- DELIBERATO, D.; MANZINI, E. J. Fundamentos introdutórios em comunicação suplementar e/ou alternativa. In: GENARO, K. F.; LAMÔNICA, D. A. C.; BEVILACQUA, M. C. (Org.). **O processo de comunicação: contribuição para a formação de professores na inclusão de indivíduos com necessidades educacionais especiais**. São José dos Campos: Pulso, 2006. pp. 243-254.
- FERNANDES, F. D. M. Aspectos funcionais da comunicação de crianças autistas. **Temas Sobre Desenvolvimento**, v. 9, n. 51, pp. 25-35, 2000.
- _____. Os atrasos de aquisição de linguagem numa perspectiva pragmática. In: GOLDFELD, M. (Org.). **Fundamentos em fonoaudiologia: linguagem**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.
- FERNANDES, A. V.; NEVES, J. V. A.; RAFAEL A. **Autismo**. [Campinas]: Instituto de Computação Universidade Estadual de Campinas. Disponível em: <www.ic.unicamp.br/~wainer/cursos/906/trabalhos/autismo.pdf>. Acesso em: abr. 2009.
- FERREIRA, E. C. V. **Prevalência de autismo em Santa Catarina: uma visão epidemiológica contribuindo para a inclusão social**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Saúde Pública da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

- GOODHART, F.; BARON-COHEN, S. How many ways can the point be made?: evidence from children with and without autism. **First language**, v. 13, p.225-233. 1993.
- HOBSON, P. Understanding persons: the role of affect. In: BARON-COHEN, S., TAGER-FLUSBERG, H.; COHEN, D. J. (Org.). **Understanding other minds: perspectives from autism**. Oxford: Oxford Medical Publications, 1993. p. 205-227.
- HOBSON, R. P. **Autismo y el desarrollo de la mente**. Madri: Alianza, 1995.
- JORDAN, R.; POWELL, S. **Understanding and teaching children with autism**. West sussex: John Wiley&Sons, 1995.
- LORD, R. **Síndrome de Asperger**. [S.l.: s.n.], 1999. Disponível em <<http://www.autismo.com/scripts/articulo/smuestra.idc?n=aspergerlord>>.
- MOLINI, D. R. **Verificação de diferentes modelos de coleta de dados dos aspectos sociocognitivos na terapia fonoaudiológica de crianças com distúrbios psiquiátricos**. 2001. 230 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.
- MONTE, B. T.; BONOTTO, R.; PASSERINO, L. M. Alternative communication and children literature: mediation for literacy of ADS students. In: BIENNIAL CONFERENCE OF THE INTERNATIONAL SOCIETY FOR AUGMENTATIVE AND ALTERNATIVE COMMUNICATION (ISAAC), 16., 2014, Lisboa. 2014. v. 1., pp. 1-5.
- MUNRO, N. (Org.). **Cual es la diferencia entre autismo de alto funcionamiento y el síndrome de Asperger?** Traduzido por Wanda Medina. [S.l.: s.n.], ago,1999. Disponível em: <http://www.oneworld.org/autims_uk/faqs/qhfa.html>.
- NATIONAL AUTISTIC SOCIETY. Disponível em: <<http://www.nas.org.uk/>>. Acesso em: mar. 2009.
- ORRÚ, S. E. **A constituição da linguagem de alunos autistas apoiada em Comunicação Suplementar Alternativa**. Tese de Doutorado. Piracicaba: UNIMEP, 2006.
- PAULA, C. S. et. al. Brief report: prevalence of pervasive developmental disorder in Brazil: a pilot study. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, Springer Netherlands, v. 41, pp. 1738-42, dez. 2011.
- PASSERINO, L. M. **Pessoas com autismo em ambientes digitais de aprendizagem: estudo dos processos de interação social e mediação**. Tese (Doutorado em Informática na Educação) – UFRGS – Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação. Porto Alegre, 2005.
- _____. Apontamentos para uma reflexão sobre a função social das tecnologias no processo educativo. **Revista Texto Digital**, v. 6, n.1, pp. 1-20, 2010.
- _____.; BEZ, M. R. Building an alternative communication system for literacy of children with autism (SCALA) with context-centered design of usage. In: AUTISM: Book 1. [S.l.: s.n.], 2013. v. 1, pp. 655-679. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5772/54547>>.
- PEETERS, T. **Autism: from theoretical understanding to educational intervention**. [S.l.]: Whurr Publishers, 1998.
- PHILIPS, W.; BARON-COHEN, S.; RUTTER, M. **Development and psycho. pathology**, 4, 1992, pp.375-383.
- SCHULER, A.; PRIZANT, B. Echolalia. In: SCHOPLER, E.; MESIBOV G. (Ed.). **Communication problems in autism**. New York: Plenum, 1989. pp. 163-184.
- SIGMAN, M.; CAPPS, L. **Niños y niñas autistas**. Madri: Morata, 2000. (Série Bruner).
- TETZCHNER, S.; MARTINSEN, H. **Introdução à comunicação aumentativa e alternativa**. Portugal: Porto, 2000.

TOMASELLO, M. **Origens culturais da aquisição do conhecimento humano**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VALENTE, J. R. Os diferentes letramentos como expansão da inclusão digital: explorando os potenciais educacionais das Tecnologias da Informação e Comunicação. In: RAIÇA, D. (Org.). **Tecnologias para a educação inclusiva**. São Paulo: Avercamp, 2008.

WEBB, T. Can children with autism be taught to communicate using PECS? **Good Autism Practice**, n. 1, pp. 29-43, 2000.

WING, L. **El autismo en niños y adultos: una guía para la familia**. Buenos Aires: Paidós, 1998.

ZAPOROSZENKO, A.; ALENCAR, G. A. R. **Comunicação alternativa e paralisia cerebral: recursos didáticos e de expressão**. [Maringá]: Universidade Estadual de Maringá. Programa de Desenvolvimento Educacional, 2008.

YODER, P.; STONE, W. Randomized comparison of two communication interventions for preschoolers with autism spectrum disorders. **Journal of Consulting and Clinical Psychology**, n. 74, pp. 426-35, 2006.

YOKOYAMA, K.; NAOI, N.; YAMAMOTO, J. Teaching verbal behavior using the Picture Exchange Communication System (PECS) with children with autistic spectrum disorder. **Japanese Journal of Special Education**, n. 43, pp.485-503, 2006.



5 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA O ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA FÍSICA: DO ESTUDO DE CASO À IMPLEMENTAÇÃO DA TECNOLOGIA ASSISTIVA

Geisa Letícia Kempfer Böck – Universidade Estadual de Santa Catarina – UDESC
Grasiela Maria Silva Rios – Prefeitura Municipal de Florianópolis – PMF
Luciane Dias Campos – Prefeitura Municipal de Betim – PMB/MG

INICIANDO NOSSA CONVERSA...

Iniciando nossa conversa, que com certeza não finaliza neste texto, traremos nosso olhar e contribuições para a problematização no que tange à oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para estudantes com deficiência física que frequentam as escolas comuns, em consonância com os pressupostos da educação escolar inclusiva. Nesta empreitada, salientamos a importância do estudo de caso como mola propulsora do trabalho desenvolvido pelo professor do AEE com e para esses estudantes.

A Tecnologia Assistiva (TA) é uma grande aliada para a práxis pedagógica do professor de AEE, ao oferecer alternativas de serviços e recursos que eliminem as barreiras externas que dificultam a participação autônoma dos estudantes com deficiência física nos desafios educacionais trazidos pela escola. Para que o leitor possa visualizar como ocorre o processo de implementação da TA e algumas dentre as possíveis alternativas de recursos e estratégias, selecionamos recortes de casos reais do cotidiano escolar que ilustram este trabalho de forma articulada à rede interdisciplinar de parceiros estabelecida para otimizar as possibilidades de desenvolvimento do estudante no contexto escolar.

O AEE vem ao encontro da atual configuração da Educação Especial, respaldada legalmente como não substitutiva ao ensino comum. É entendido como uma das condições para promover a plena participação do estudante público-alvo da Educação Especial, ofertando aquilo que é específico à sua necessidade educacional. Esse atendimento existe para que o estudante possa aprender o que é diferente do currículo do ensino comum e necessário para auxiliá-lo a romper as barreiras externas impeditivas de estar, participar, acessar espaços e conhecimentos. Propõe, assim, uma intervenção educacional que não se confunde com escolarização, reforço escolar ou atendimento clínico-terapêutico.

A oferta do AEE para o estudante com deficiência física demanda do professor a viabilização de um trabalho pautado no conhecimento do sujeito, considerando suas necessidades e habilidades, bem como as tarefas a serem por ele desempenhadas no cotidiano escolar.

A instrumentalização do professor do AEE para a organização e realização desse trabalho perpassa também pela aquisição de saberes pertinentes aos diversos diagnósticos referentes à deficiência física, bem como as diferentes características e manifestações. Nesse sentido, torna-se relevante conhecermos sua conceituação.

No artigo 5º, parágrafo 1º, do Decreto 5.296 (BRASIL, 2004), verifica-se:

a) deficiência física: alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções.

Na Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, da Organização das Nações Unidas (ONU), de 2006, ratificada pelo Brasil em 2008, com valor de emenda constitucional, localizamos em seu bojo uma importante contribuição ao romper com a ideia da deficiência como limitação presente na pessoa, destacando que a situação de impedimento depende das condições do ambiente no qual o sujeito está inserido. Esse documento define pessoas com deficiência como “aquelas que têm impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2006).

Em consonância com esse documento, vemos que não podemos focar nossa atuação na questão diagnóstica como condição determinante para a relação e interação com a pessoa com deficiência, pois essa premissa é insuficiente para compreendermos quem é o nosso estudante. Ropoli corrobora com essa ideia ao dizer que

Alunos com a mesma deficiência podem necessitar de atendimentos diferenciados. Por isso, o primeiro passo para se planejar o Atendimento não é saber as causas, diagnósticos, prognósticos da suposta deficiência do aluno. Antes da deficiência, vem a pessoa, o aluno, com sua história de vida, sua individualidade, seus desejos e diferenças. (ROPOLI et al., 2010, p. 22)

Nessa linha de pensamento, o AEE não se restringe à aplicação de um conhecimento próprio da Educação Especial a serviço de um estudante considerando “apenas” a categorização de deficiência física que apresenta. Isso porque não existe uma fórmula para ensinar e aprender com base no diagnóstico clínico. É necessário conhecer as características, habilidades e os fatores ambientais que permeiam a vida desse estudante.

Nas palavras de Machado (2015, p. 3),

O AEE, como novo serviço da Educação Especial, contrapõe-se a uma prática em que a deficiência é vista como ponto de partida e de chegada para o atendimento desse estudante. Para a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva e, em consequência, para o AEE, é imprescindível conhecer o estudante com deficiência em sua interação com o ambiente escolar, em suas experiências, em suas relações humanas; e, acima de tudo, colocar em evidência que ele não vive a sua deficiência do mesmo modo que outro aluno com a mesma deficiência.

Vemos, assim, que estamos diante de sujeitos únicos, com diferentes vivências, desejos, anseios, culturas, que utilizam estratégias próprias, segundo suas habilidades, na tentativa de ultrapassar os

obstáculos impostos por ambientes excludentes que dificultam ou impossibilitam sua participação. Por isso, dizemos que o estudante é o protagonista das ações no AEE, ainda que necessite de recursos ou de outras pessoas para apoiá-lo.

Dessa forma, cabe destacar ao professor do AEE a importância da estimulação e da oportunização das mais diversas vivências ao estudante com deficiência física. Este, muitas das vezes, se encontra privado de experimentar, de tocar, de participar, de se movimentar devido às barreiras impostas pelo ambiente, inclusive pela forma como o percebemos. Sendo assim, “resguardado” de se desenvolver.

Os estudos da neurociência nos indicam a importância de se “[...] estimular as células nervosas adequadamente para que elas possam ter um poder plástico mais exuberante, (re)fazendo conexões úteis e funcionais” (ANNUNCIATO; OLIVEIRA, 2008, p. 83). Nessa perspectiva, Bersch e Machado (2007, p. 18) nos chamam a atenção para o fato de que “quanto mais o meio promove situações desafiadoras ao indivíduo, mais ele vai responder a esses desafios e desenvolver habilidades perdidas ou que nunca foram desenvolvidas”.

Temos evidenciado o quanto é essencial a promoção de uma prática no AEE que viabilize a interação com o meio, favorecendo as mais diversas estimulações sensoriais, de forma a otimizar as inúmeras possibilidades de desenvolvimento dos estudantes com deficiência física.

Diante do exposto, é imprescindível a compreensão de que, frente a uma mesma condição de deficiência física, a oferta de serviços e recursos que suprem as particularidades apresentadas por cada estudante se diferencia, como também se diferencia seu modo de interagir com o ambiente escolar.

Nesse contexto, a identificação das potencialidades atuais do estudante no que se refere à linguagem, desenvolvimento motor, visão, audição, cognição, aprendizagem e conhecimento acerca dos diferentes recursos e estratégias que possam favorecer o acesso, a comunicação, a realização das tarefas escolares e, por consequência, o desenvolvimento autônomo e a aprendizagem desses sujeitos é aspecto fundamental para a definição do trabalho desenvolvido no AEE.

Nessa perspectiva, o professor direciona seu olhar para cada estudante, por meio do estudo de caso como sustentáculo para as ações que desenvolve junto a ele e ao contexto escolar. Ações estas que se entrelaçam ao importante papel de definir o tipo de atendimento e a rede de parceiros que possam contribuir para a otimização do trabalho realizado e, por consequência, para o desenvolvimento do estudante.

CONTINUANDO NOSSA CONVERSA: O “AEE COM” E O “AEE PARA” E AS POSSIBILIDADES DE TECNOLOGIA ASSISTIVA PARA OS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA FÍSICA

Na organização de uma proposta de trabalho, na especificidade do AEE, é imprescindível ao professor o conhecimento e identificação de seu foco de atuação. O atendimento abrange ações que vão desde o trabalho direto com o estudante, no momento em que ele é atendido na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), no contraturno, para implementar um recurso que possibilite a escrita alternativa, por exemplo, sendo essa forma de organização denominada de “AEE COM” o estudante. É ainda estruturado de forma a viabilizar ações do “AEE PARA” o estudante, quando o professor do AEE atua especificamente na articulação com outros parceiros do caso, orienta os demais educadores, colegas de sala, família, realiza a oferta pontual de algum recurso e/ou estratégia que o estudante necessite no contexto da escola, como, por exemplo, a disponibilização de uma mesa adaptada, sem caracterizar demanda para ingresso no atendimento sistemático no contraturno.

Em outras palavras, o “AEE COM” requer a presença do estudante na SRM ou em outros espaços educativos da escola estabelecidos para o atendimento direto ao estudante, conforme a especificidade do caso. Já o “AEE PARA” tem como finalidade as ações do professor do AEE e dos diferentes parceiros quando não envolvem a presença do estudante na SRM.

Ressaltamos que o “AEE COM” e o “AEE PARA” devem ter um único propósito: atender os estudantes público-alvo da Educação Especial incluídos no ensino comum para que, de fato, cada um seja atendido em suas necessidades específicas de acessibilidade e que seja garantida sua participação nos espaços escolares e na construção do conhecimento, junto com seus colegas de turma.

Esclarecidas as possibilidades de organização do atendimento, abordaremos aspectos que necessitam de uma atenção direcionada pelo professor do AEE, no momento do estudo do caso do estudante com deficiência física, visto que subsidiarão a elaboração de um Plano de AEE exequível e condizente à necessidade deste. A análise que aqui propomos se estrutura no “SETT Framework”, instrumento elaborado por Joy Zabala em 1995 (ZABALA, 2005).

Esse instrumento foi organizado para auxiliar a equipe, ou profissionais que atendem pessoas usuárias da TA, a reunir e organizar informações e a tomar decisões no que concerne à escolha da TA de forma mais apropriada, considerando-se a avaliação da sua funcionalidade.

Reportando ao conceito brasileiro de Tecnologia Assistiva elaborado pelo Comitê de Ajudas Técnicas (CAT) e aprovado em 14 de dezembro de 2007, verificamos que:

Tecnologia Assistiva é a área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (BRASIL, 2009, p. 26)

Outra contribuição relevante para o entendimento do que é a TA no âmbito do contexto educacional e, por conseguinte, na esfera do AEE é trazida por Bersch e Machado. Segundo as autoras,

A TA é um conhecimento aplicado, uma ferramenta ou uma técnica que promove a ampliação de habilidades e possibilidades de interação e participação da pessoa com deficiência. Ela busca o rompimento de barreiras externas e transforma a incapacidade em possibilidade de realização de uma função e um impedimento ou restrição em ampliação da participação (apoiada ou independente). A TA é composta de recursos e serviços, contemplando os equipamentos especiais, a adequação do material escolar, a adequação da estrutura física das salas e da escola, as formas específicas de comunicação, o acesso alternativo ao conteúdo escrito ou gráfico; os recursos que favorecem a produção de escrita e texto, os jogos customizados; os recursos para autonomia durante a recreação, alimentação, autocuidado, uso independente do computador e acesso às tecnologias de informação e comunicação, os recursos que favorecem a sinalização, orientação, mobilidade ou em outras situações em que, com criatividade, buscamos a solução de dificuldades funcionais. (BERSCH; MACHADO, 2010, p. 41)

Diante dessas conceituações, podemos vislumbrar que qualquer recurso, produto ou serviço que favoreça a autonomia, a comunicação, a atividade e a participação de pessoas com deficiência trata-se de

TA. Cabe ainda ressaltar que a TA, de acordo com essas definições, não tem por objetivo “[...] eliminar ou compensar a deficiência [...], mas sim possibilitar [...] a ampliação ou obtenção de habilidade na realização da atividade pretendida [...]” (BRASIL, 2009, p. 16).

Auxílios para a vida diária, Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), recursos de acessibilidade ao computador, adequação postural, auxílios de mobilidade, sistemas de controle de ambiente, projetos arquitetônicos para acessibilidade, recursos para cegos ou para pessoas com visão subnormal, recursos para surdos ou pessoas com déficits auditivos e adaptações em veículos são as modalidades de TA (BERSCH, 2007).

Também é importante salientar, apoiando-nos em Bersch e Machado (2010), que a TA tem como propósito “ampliar condições de participação nos desafios de aprendizagem para todos os alunos com deficiência, inseridos no contexto educacional comum, sejam eles com deficiência visual, auditiva, mental, múltipla ou física” (p. 41). Dessa forma, mediante a amplitude e diversidade de possibilidades que a TA pode agregar à práxis pedagógica do AEE, com todo o público da Educação Especial, neste texto apontaremos algumas de suas contribuições para estudantes com deficiência física.

Com o aporte da TA, o professor do AEE se instrumentaliza para adentrar o espaço da resolução do problema a ser trabalhado pelo AEE, considerando, numa relação indissociável, o estudante, a tarefa e o ambiente. Não há como pensar a implementação de um recurso que amplie o acesso à aprendizagem sem estar imbricado nessa relação.

O professor do AEE, mediante a atribuição de conhecer quem é o estudante com o qual trabalha, identifica, conforme indicamos anteriormente, quais são as habilidades e potencialidades no que se refere a linguagem, motricidade, percepção visual e auditiva, desenvolvimento cognitivo e aprendizagem. Nesse momento de conhecimento do caso, é necessário verificar também as limitações e barreiras impostas pelo ambiente mediante as tarefas que são solicitadas ao estudante.

Para isso, o professor observa e ouve esse sujeito nos mais diversos espaços, estando atento a todos os detalhes da sua forma de realizar as atividades, de como se dão suas tentativas de comunicação, como interage com os colegas e os professores, que estratégias utiliza para realizar as atividades solicitadas. Ainda é preciso considerar que a negação manifestada pelo estudante diante de uma atividade, muitas das vezes, diz muito mais do que qualquer palavra ou interação, isso porque pode indicar que ele não está sendo compreendido no que quer expressar.

É muito comum nos estudantes com deficiência física, principalmente nos casos de Paralisia Cerebral, o comprometimento na comunicação, conforme nos apontam os estudos de Bersch e Machado (2007, p. 23):

Existe uma associação frequente entre a deficiência física e os problemas de comunicação, como nos casos de paralisia cerebral. A alteração do tônus muscular, nessas crianças, prejudicará também as funções fonoarticulatórias, onde a fala poderá se apresentar alterada ou ausente.

O desenvolvimento da capacidade de comunicação é para o ser humano um fator essencial na construção de suas aprendizagens. Silva e Reis (2008, p. 407) afirmam que “a comunicação é a forma que se tem de interagir, trocar informações, conhecimentos, transmitir e compartilhar sensações, pensamentos e sentimentos”.

A ausência de um sistema efetivo de comunicação acarreta uma série de complicações no processo de desenvolvimento do estudante. Sartoretto e Bersch (2010, p. 21) ressaltam que “é comum ver como as famílias, cuidadores, amigos e também professores antecipam e atendem às necessidades, falam por,

determinam o que é bom e importante para a outra pessoa, e esta deixa de existir ou nem mesmo sabe que pode existir”. Identificam, também, o desenvolvimento de um “comportamento agressivo ou de rejeição do conhecimento que alguns alunos podem manifestar, quando estão compreendendo tudo o que se passa ao redor, sem poder comunicar seus sentimentos e opiniões a respeito” (SARTORETTO; BERSCH, 2010, p. 21).

Sendo assim, um dos objetivos primordiais do AEE aos estudantes que se encontram com limitações no seu processo de comunicação é viabilizar estratégias e alternativas comunicacionais que os atendam. Na escola, o professor do AEE se vale da Comunicação Aumentativa Alternativa (CAA) como possibilidade para dar voz e vez a esses estudantes, visto que

É uma das áreas da Tecnologia Assistiva e inclui componentes como símbolos, recursos, estratégias e técnicas utilizados com o objetivo de favorecer outra forma de comunicação para pessoas com dificuldades de fala ou escrita. Essa dificuldade pode ser transitória ou permanente, e as soluções envolvem um conjunto de sistemas que faz uso de recursos de baixa ou alta tecnologia. (PELOSI, 2011, p. 126)

Os estudantes que precisam da CAA se apresentam “sem fala ou sem escrita funcional ou em defasagem entre sua necessidade comunicativa e sua habilidade em falar e/ou escrever” (BERSCH; SCHIRMER, 2005, p. 89). Dentro deste grupo encontramos

[...] alunos com paralisia cerebral, e sem fala articulada, com surdocegueira, com síndromes genéticas e neurológicas, aqueles que possuem deficiência intelectual e dificuldades na fala e tantos outros que estão limitados na interação com seus pares, tornando-se passivos e dependentes da atenção de adultos e, até mesmo, de seus pares. (SCHIRMER; NUNES, 2011, p. 83)

O trabalho da CAA, no contexto educacional, se estrutura considerando a “valorização de todas as formas expressivas do sujeito, como gestos, expressões faciais, corporais e vocalizações” (QUITERIO; BRANDO, 2011, p. 49). O olhar do educador na busca de identificar essa primeira intenção comunicativa é essencial, conforme salientado nos estudos de Bosco, Mesquita e Maia (2010, p. 11):

Todas as pessoas se comunicam, ainda que em diferentes níveis de simbolização e com formas de comunicação diversas; assim, considera-se que qualquer comportamento poderá ser uma tentativa de comunicação. Dessa maneira, é preciso estar atento ao contexto no qual os comportamentos, as manifestações ocorrem e sua frequência, para assim compreender melhor o que o aluno tem a intenção de comunicar e responder.

Para ampliar ou implementar um modo alternativo de comunicação, o professor do AEE inicia um trabalho de investigação direta do estudante em questão, conforme temos enfatizado ao longo deste texto. Vale ressaltar que as possibilidades de um trabalho de CAA surgem com a necessidade de cada sujeito.

Desse modo, a busca pela identificação de todas as formas de manifestação, interesses, necessidades e preferências do estudante, de sua condição visual, auditiva e motora é determinante para o aprofundamento do caso. Sartoretto e Bersch (2010, p. 51) consideram que, “em alguns casos, o professor do AEE buscará ajudas e conhecimentos necessários com outros profissionais, para que possa definir o melhor recurso de CAA e como poderá ser mais facilmente utilizado pelo aluno”, o que vem nos ressaltar a importância

da efetivação de um trabalho aberto a parcerias. É com base nessa avaliação que o professor do AEE dá início à implementação do uso de uma estratégia alternativa de comunicação.

É ainda importante salientar, conforme indicado por Schirmer e Nunes (2011, p. 84), que

Os recursos de CAA devem ser facilitadores na realização das tarefas escolares, nas salas de aula comum. [...] é o emprego deste recurso que eliminará as barreiras impostas pela ausência da fala, possibilitando a participação destes alunos em todas as atividades escolares em interação com seus colegas.

Para ilustrar a implementação de um trabalho com foco na CAA, trazemos o exemplo de Pedro, um estudante de seis anos de idade, com paralisia cerebral, sem fala articulada, que se comunica com expressões corporais e algumas vocalizações, como: “é”, “mãe”, “pai”. Apresenta boa movimentação com o braço esquerdo, o que lhe permite apontar e pegar objetos maiores. Diante das características do estudante, o professor do AEE propõe um trabalho de CAA, com a indicação de recursos e estratégias que possibilitem a ampliação de sua comunicação expressiva.

Considerando que Pedro demonstra intenção comunicativa, é necessário que o professor do AEE compreenda como ele faz uso das expressões e vocalizações em diversos contextos, principalmente na interação com os pares e pelas informações trazidas por sua família. Com esses elementos, é possível instituir com o estudante uma forma para sinalizar o “Sim” e o “Não”, viabilizando, assim, a assertividade de suas respostas.

Na interação com os pares e familiares, o professor do AEE conhece o vocabulário utilizado no dia a dia de Pedro, identificando suas demandas de comunicação, interesses, pessoas e lugares com os quais interage e suas preferências. Bersch e Schirmer nos indicam a importância desse processo de conhecimento do vocabulário, visto que:

Para que haja comunicação é importante que não se perca de vista que é preciso ter algo a comunicar, alguém com quem estabelecer trocas; meios de expressar-se; razão e expectativas na comunicação e oportunidades de manter relacionamentos com outras pessoas. (SCHIRMER; BERSCH, 2007, p. 75)

Assim, o vocabulário selecionado atenderá às necessidades contextuais de Pedro, estando de acordo com suas demandas comunicativas diárias.

Identificado o vocabulário, o professor do AEE avalia a condição de elaborações conceituais de Pedro para definir a forma de apresentação dos símbolos. Segundo os apontamentos de Schirmer e Bersch (2007, p. 75), “para que se inicie o trabalho com os símbolos gráficos é importante verificar se esse aluno já reconhece objetos concretos, miniaturas e fotografias”.

Considerada essa condição de Pedro, o professor do AEE deve envolvê-lo na escolha dos símbolos. A partir de então é fundamental promover o uso desses símbolos em todos seus contextos comunicativos, assim como nas atividades escolares antecipadas pelo professor da sala de aula, como, por exemplo, inserindo os símbolos como elementos de apoio aos textos escritos. Essa imersão de Pedro no mundo dos símbolos favorece a implementação de uma alternativa efetiva para sua comunicação.

Nesse momento do processo o professor de AEE já tem identificado o vocabulário de Pedro e sua forma de representação (símbolo), cabendo, portanto a definição dos recursos, ou seja, dos dispositivos que serão utilizados para que a comunicação aconteça. Esses, por sua vez, podem ser de baixa tecnologia, como os cartões, chaveiros, pranchas e pastas de comunicação, ou de alta tecnologia, como os vocalizadores, botões de comunicação, *tablets*, celulares e computadores.

A definição do recurso ocorre em consonância com a forma como o estudante seleciona o símbolo. Podendo ocorrer por acesso direto, pelo apontar ou olhar, ou por meio de sistemas de varredura, no qual o parceiro de comunicação, ou o computador, indica os símbolos e o estudante seleciona o que desejar por meio de um sinal afirmativo ou pelo pressionamento de um acionador.

No caso de Pedro, temos como alternativas para o início do trabalho o uso de cartões de comunicação e do vocalizador, possibilitando que ele aponte para o símbolo, expresse suas escolhas e as tenha verbalizadas pelo interlocutor ou pelo vocalizador. À medida que a comunicação com Pedro for sistematizada, novas demandas comunicativas se constituirão, e com elas outras possibilidades de recursos e/ou estratégias de comunicação podem ser implementadas, como, por exemplo, as pastas de comunicação.

Com o desenvolvimento de um trabalho nessa linha, o professor do AEE possibilita aos estudantes com deficiência física, que enfrentam dificuldades no processo de comunicação, o acesso a uma forma alternativa de se comunicar. Vale ressaltar, conforme discutido mediante o caso de Pedro, que a personalização do recurso e a estratégia de comunicação são aspectos fundamentais, visto que as habilidades e necessidades de cada sujeito são únicas. Merece ainda destaque o fato de que, “ao utilizarmos uma outra forma para comunicação, não queremos substituir a fala, mas contribuir para que a comunicação ocorra” (MANZINI; DELIBERATO, 2006, p. 5).

Por fim, destacamos a necessidade de o professor do AEE realizar a orientação dos interlocutores, pois, conforme nos aponta Walter, Nunes e Togashi (2011, p.151),

A comunicação alternativa engloba aspectos muito mais importantes do que simplesmente o uso de recursos eletrônicos ou pranchas contendo figuras ou pictogramas, ela necessita de interlocutores atentos e interessados em interagir com a pessoa que não se comunica por meio da fala.

Temos assim ressaltada a compreensão de que o recurso por si só não garante condições para que a CAA atenda às demandas do estudante, sendo mais importante que qualquer artifício externo a existência de pessoas que interajam com esse sujeito em seu meio.

Na implementação da TA, o desenvolvimento biológico do estudante é outro fator que deve ser atentamente observado pelo professor do AEE, uma vez que as necessidades do ser humano não estão vinculadas somente as suas condições físicas e orgânicas, mas também a sua faixa etária e suas vivências. Essa nuance do processo pode ser observada nos casos de Camila e Ricardo, dois estudantes que apresentam paralisia cerebral e que estudam na mesma escola.

Camila frequenta uma turma do primeiro ano do ensino fundamental, tem seis anos de idade, faz uso de cadeira de rodas. Ricardo, por sua vez, é um jovem com dezesseis anos de idade que está matriculado no primeiro ano do ensino médio.

Ao avaliar a capacidade motora de ambos, suas particularidades e peculiaridades, o professor do AEE identifica que Camila necessita de auxílio para o manejo de materiais escolares, apresenta movimentos descoordenados, com dificuldades motoras do lado direito do corpo e possui a habilidade de apontar.

Em relação a Ricardo, observa-se que caminha com dificuldade, tem comprometimento no movimento das mãos, demonstrando lentidão e cansaço em atividades que exigem habilidade motora manual.

A avaliação do ambiente, no que concerne à acessibilidade física, revela que este está adequado para ambos os estudantes. Possui rampas, elevadores e a disposição do mobiliário escolar possibilita a livre circulação.

No que se refere às tarefas que Camila e Ricardo precisam realizar, o professor do AEE tem clareza e ciência de quais são os objetivos educacionais propostos pelos professores de sala de aula para suas turmas. Em ambas as situações, a realização do registro escrito tem se demonstrado uma barreira a ser superada pelos estudantes e seus objetivos educacionais de escrita se diferenciam. O professor do AEE, conhecendo as atividades oferecidas em ambas as turmas, busca alternativas para que cada um dos estudantes possa atingir o objetivo educacional proposto por seus professores de sala de aula.

Nesses casos, que alternativas de recursos para a escrita o professor do AEE poderá oferecer a Camila e Ricardo? Como poderão demonstrar suas hipóteses e seus conhecimentos?

Para Camila, que está iniciando e se desafiando na tentativa de formar as primeiras palavras, o alfabeto móvel pode ser uma alternativa, um recurso de TA para sua produção escrita. Também pode ser sugerido o quadro imantado com letras móveis ou uma prancha do alfabeto (folha impressa com as letras do alfabeto) colada sobre a mesa da cadeira de rodas. Assim, a oferta dos três recursos possibilita que Camila aponte, escolhendo as letras que deseja utilizar em sua escrita, formando as palavras que devem ser registradas por um escriba. Dessa forma, temos a estudante como protagonista, como autora da escrita de forma independente.

As necessidades educacionais de Ricardo, que frequenta o primeiro ano do ensino médio, diferem das de Camila no que concerne ao registro escrito. Ele precisa desenvolver uma escrita rápida e eficiente, escrever um texto com coesão e coerência de ideias, demonstrando seus conhecimentos e entendimentos sobre um tema proposto pelo professor. Mesmo utilizando um teclado convencional, apresenta cansaço e lentidão.

Para otimizar o registro escrito de Ricardo, uma possibilidade de TA é o uso do computador com software preditor de texto que tem por função acelerar a escrita por meio da predição de palavras e/ou expansão e abreviatura, como o software livre Eugénio, localizado para download na internet.

O preditor de texto permite ao estudante selecionar a palavra desejada entre uma lista de possibilidades. Quando Ricardo inicia a escrita de uma palavra, o programa fornece uma lista numerada de diferentes palavras com a letra teclada. Assim, há a possibilidade de selecionar o número correspondente à palavra desejada, sem precisar escrevê-la por completo. A opção de expansão e abreviatura possibilita que o estudante programe abreviaturas representativas de uma frase ou parágrafo.

Outra possibilidade de TA é o uso do teclado virtual, com varredura por linhas e colunas e com predição de palavras. Há ainda teclados menores do que o convencional. Esses tipos de teclados permitem que estudantes com uma amplitude de movimento diminuída, mas com boa precisão nos movimentos, pressionem as teclas em um espaço reduzido.

Esclarecemos que no momento do “AEE COM”, ou seja, no atendimento a Ricardo, a ação do professor do AEE diz respeito ao ensino do uso dos recursos de TA. Assim, o atendimento é organizado de forma que ele experimente e aprenda a utilizar o preditor de texto, por exemplo, até sistematizar seu uso em sala de aula.

Nesse sentido, a participação do estudante em todo o processo de identificação, escolha e uso do recurso de TA é fundamental para garantir que a TA vá ao encontro de sua demanda pessoal e seja utilizada de forma eficaz, atingindo os objetivos para os quais se destina.

No “AEE PARA”, no caso de Ricardo, a articulação do professor do AEE com os professores de sala de aula é um fator importante e de destaque para todo o trabalho desenvolvido. O professor do AEE acompanha o uso dos recursos na sala de aula comum, orienta os professores sobre os recursos que Ricardo utiliza, observa a funcionalidade e a aplicabilidade desses recursos, analisando qual a pertinência, impacto, possibilidades e limites na sala de aula. O professor do AEE também orienta a família quanto à utilização de cada recurso. Esses cuidados evitam que Ricardo abandone os recursos.

Nos casos trazidos para ilustrar as situações reais do cotidiano escolar, apresentamos algumas das infinitas alternativas de TA para solucionar a mesma tarefa de dois estudantes com paralisia cerebral: a produção da escrita. Entretanto, a mesma tarefa teve como mote objetivos educacionais diferentes e, conseqüentemente, necessitou de recursos de TA condizentes para cada caso e objetivo educacional proposto.

O posicionamento e a adequação postural do estudante com deficiência física também são aspectos para os quais o professor do AEE demanda atenção em seu trabalho. Relembrando Camila, que utiliza cadeira de rodas e tantos outros estudantes nessa condição, é imprescindível que esse recurso contemple as especificações das necessidades físicas de cada estudante, porque “o posicionamento adequado permite que o aluno tenha estabilidade postural enquanto se movimenta para completar uma ação motora [...] a melhor posição para o aluno é aquela que permite a ele o melhor controle com menos restrições” (MARTINS, 2011, p. 44).

Além disso, “sem conforto, boa disposição do peso corporal, suportes para sustentação corporal e estabilidade, os alunos com deficiência física terão mais dificuldade em manter a atenção, de fazer uso das mãos para manipular objetos e participar das atividades educacionais” (BERSCH; MACHADO, 2010, p. 42).

Quando o professor do AEE observa a necessidade de adequação postural, por meio do estudo de caso, ele não soluciona esse problema sozinho. Parte em busca da parceria com profissionais de outras áreas de conhecimento, estabelecendo uma rede de apoio interdisciplinar, envolvendo a família, o estudante, os professores, os gestores e os profissionais da área clínica, como ortopedistas, fisioterapeutas e terapeutas ocupacionais que atuam com o estudante.

Esses últimos são os responsáveis pela avaliação da condição motora do estudante para a indicação dos modelos de cadeira de rodas com adequação postural e/ou outros recursos que melhor contemplem as especificidades apresentadas, ou, ainda, pelas sugestões de pequenas adaptações que podem ser realizadas na cadeira de rodas ou no mobiliário escolar de que o estudante faz uso.

Dessa forma, cada componente da rede de apoio, com seus saberes e espaços específicos, contribui com informações importantes para a identificação, seleção e indicação de recursos de TA com maior propriedade, segundo as necessidades do estudante, de modo que ele possa participar ativamente de todos os momentos, desafios educacionais e espaços da escola.

POR FIM, MAS SEM ENCERRAR NOSSA CONVERSA...

Neste texto tratamos brevemente da organização do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para o estudante com deficiência física. Tentamos demonstrar que o estudo de caso é a mola propulsora para o desenvolvimento de todo o trabalho considerando a especificidade do AEE e a singularidade de cada estudante. Os recursos da Tecnologia Assistiva agregam inúmeras possibilidades para a prática do professor do AEE e para garantir a promoção da autonomia e independência em todos os aspectos da vida dos estudantes que dela fazem uso.

A disponibilização de recursos e adaptações, muitas das vezes bastante simples e até mesmo artesanais, torna-se para os estudantes que necessitam dessa atenção a diferença entre poder, ou não, estudar e aprender junto com seus colegas, ou seja, dar equidade de oportunidades para a participação com autonomia. Nessa perspectiva, o trabalho do professor do AEE se pauta no entendimento de que cada sujeito é único em suas habilidades, potencialidades e necessidades (GALVÃO FILHO, 2011).

Desenvolvemos nosso pensamento no sentido de ressaltar a dinamicidade presente na oferta do recurso de TA para a resolução e eliminação das barreiras impeditivas da participação e desenvolvimento

dos estudantes com deficiência física no contexto escolar. Nessa direção, observamos que, a partir do momento que um novo recurso é utilizado pelo sujeito, novas possibilidades lhe são oportunizadas. Com isso, novas habilidades e necessidades possivelmente irão se constituir, tendo em vista a ampliação da atuação do estudante.

Esse movimento da prática exige do professor do AEE uma ação contínua de acompanhamento ao estudante, em que se faz necessário sensibilidade e atenção constante para observação, adequação e/ou proposição de outros recursos e estratégias de TA que permitam a realização das mesmas atividades realizadas pela turma.

Sabemos que não findam aqui as considerações sobre o AEE para a deficiência física ou mesmo sobre a implementação da TA. O nosso intuito foi instigar cada profissional da educação a olhar as peculiaridades de cada sujeito e do ambiente nos quais eles se constituem e se relacionam para potencializar uma prática pedagógica mais assertiva, intencional e emancipatória, compreendendo que no contexto do AEE isso se faz imprescindível para equiparar condições e oportunidades de acesso ao conhecimento.

O AEE não se faz isolado do contexto escolar, e para tanto pensar estratégias, recursos e metodologias é uma constante na prática de cada profissional da educação de uma maneira colaborativa e constante entre sala de aula regular, gestão escolar e profissionais especializados das Salas de Recursos Multifuncionais.

Entendemos que muito poderia ser trabalhado e avançado na problematização da oferta do AEE e da TA aos estudantes com deficiência física. Todavia, essa não é uma discussão a ser feita exclusivamente por três pesquisadoras/professoras, procuramos parceiros/as, em cada contexto escolar e de vivência prática no contexto do AEE, para continuarmos a pensar as questões que dinamizaram essas reflexões aqui apresentadas.

Ressaltamos com isso a importância do olhar, em cada contexto singular de prática e vivência, do professor do AEE para com o estudante, pois é na relação que estabelecem, no lugar que é dado a este sujeito, que muito pode ser construído e possibilitado. É fundamental que o estudante com deficiência física seja percebido como um sujeito de possibilidades, e integrante da sua própria história e trajetória acadêmica.

O sucesso da implementação da Tecnologia Assistiva e do acesso ao conhecimento escolar formal tem muito mais a ver com pessoas do que com recursos. São as pessoas que fazem da tecnologia ferramentas poderosas para realizarem seus sonhos.

REFERÊNCIAS

- ANNUNCIATO, N. F.; OLIVEIRA, C. E. N. de. Influência da terapia sobre os processos plásticos do sistema nervoso. In: FONSECA, L. F.; LIMA, C. L. A. **Paralisia cerebral: Neurologia, Ortopedia e Reabilitação**. 2. ed. Rio de Janeiro: MedBook, 2008. pp. 83-99.
- BERSCH, R. Tecnologia assistiva - TA. In: SCHIRMER, C. R. et. al. **Atendimento educacional especializado: deficiência física**. São Paulo: MEC/SEESP, 2007. pp. 31-37.
- _____; MACHADO, R. **Atendimento educacional especializado do aluno com deficiência física**. São Paulo: Moderna, 2010.
- _____. Conhecendo o aluno com deficiência física. In: SCHIRMER, C. R. et. al. **Atendimento educacional especializado: deficiência física**. São Paulo: MEC/SEESP, 2007. pp. 15-24.
- BERSCH, R.; SCHIRMER, C. Tecnologia assistiva no processo educacional. In: **ENSAIOS pedagógicos: construindo escolas inclusivas**. Brasília: MEC/SEESP, 2005. pp. 87-92.
- BOSCO, I. C. M. G.; MESQUITA, S. R. S. H.; MAIA, S. R. **Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: Surdocegueira e Deficiência Múltipla**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.
- BRASIL. **Decreto nº 5296**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida. Brasília, DF, 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em: 20 mar. 2015.
- BRASIL. Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Comitê de Ajudas Técnicas. **Tecnologia assistiva**. Brasília: CORDE, 2009. Revisto.
- GALVÃO FILHO, T. Favorecendo práticas pedagógicas inclusivas por meio da tecnologia assistiva. In: NUNES, L. R. O. P.; PELOSI, M. B.; WALTER, C. C. F. **Compartilhando experiências: ampliando a comunicação alternativa**. Marília: ABPEE, 2011. pp. 71-82.
- MACHADO, R. **Educação especial e o direito à educação**. 2015. (No prelo)
- MANZINI, E. J.; DELIBERATO, D. **Portal de ajudas técnicas para educação: equipamentos e material pedagógico especial para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física: recursos para comunicação alternativa**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2006.
- MARTINS, D. S. **Design de recursos e estratégias em tecnologia assistiva para acessibilidade ao computador e à comunicação alternativa**. 2011. 218 f. Dissertação. (Mestrado em Design) – Programa de Pós-Graduação em Design, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**. New York, 2006.
- PELOSI, M. B. Pesquisas em comunicação alternativa no Brasil: participação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. In: NUNES, L. R. O. P.; PELOSI, M. B.; WALTER, C. C. F. **Compartilhando experiências: ampliando a comunicação alternativa**. Marília: ABPEE, 2011. pp. 125-138.
- QUITERIO, P. L.; BRANDO, A. M. Alunos não-oralizados: a voz através da comunicação alternativa e a vez através das habilidades sociais. In: Nunes, L. R. O. P. et. al. (org.). **Comunicar é preciso: em busca das melhores práticas na educação do aluno com deficiência**. Marília: ABPEE, 2011. pp. 47-58.
- ROPOLI, E. A. et. al. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília:

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

SARTORETTO, M. L.; BERSCH, R. de C. R. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: recursos pedagógicos acessíveis e comunicação aumentativa e alternativa.** Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

SCHIRMER, C. R.; BERSCH, R. Comunicação aumentativa e alternativa – CAA. In: SCHIRMER, C. R. et. al. **Atendimento educacional especializado: deficiência física.** São Paulo: MEC/SEESP, 2007. pp. 57-84.

_____; NUNES, L. R. O de P. Introdução a comunicação alternativa em classes comuns de ensino. In.: NUNES, L. R. O. P. et. al. (Org.) **Comunicar é preciso: em busca das melhores práticas na educação do aluno com deficiência.** Marília: ABPEE, 2011. pp. 81-91.

SILVA, C. M. da; REIS, N. M. M. Utilização da comunicação suplementar e/ou alternativa na paralisia cerebral. In.: FONSECA, L. F.; LIMA, C. L. A. **Paralisia cerebral – neurologia, ortopedia e reabilitação.** 2. ed. Rio de Janeiro: MedBook, 2008. pp. 407-415.

WALTER, C. C. F.; NUNES, L. R. O. P.; TOGASHI, C. M. Quero conversar com você: comunicação alternativa para alunos com autismo no contexto escolar. In: NUNES, L. R. O. P.; PELOSI, M. B.; WALTER, C. C. F. **compartilhando experiências: ampliando a comunicação alternativa.** Marília: ABPEE, 2011. pp. 149-160.

ZABALA, J. **Using the SETT framework to level the learning field for students with disabilities.** 2005. Disponível em: <<http://www.joyzabala.com>>. Acesso em: 20 mar. 2015.



6 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL: O CENTRISMO VISUAL E AS IMPLICAÇÕES NA APRENDIZAGEM

Adriano Henrique Nuernberg - Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC
Geisa Letícia Kempfer Bock - Universidade Estadual de Santa Catarina- UDESC
Shirley Rodrigues Maia - Universidade de São Paulo - USP

O número de estudantes com deficiência matriculados nas redes regulares de ensino do Brasil tem-se ampliado de maneira considerável após a publicação da “Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva” (2008), e neste universo de categorização das deficiências encontram-se diferentes sujeitos com alguma condição de deficiência visual, com diagnósticos diferenciados e distintos que variam de uma baixa visão até a cegueira. Com isso, entende-se que não há possibilidade e nem necessidade de o professor de sala de aula ser um especialista em deficiência visual; no entanto, a relação estabelecida com o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) pode ressignificar suas estratégias, metodologias, enfim, sua *práxis* pedagógica de modo a contemplar os diferentes perfis de aprendizes de sua sala de aula.

O intuito com este artigo é instigar os profissionais da educação a efetivarem aulas mais inclusivas, não pensando somente o sujeito “com deficiência”, mas traçando estratégias de eliminação de barreiras no contexto escolar que beneficiem a todos os educandos e, sempre que necessário, com apoio do professor do AEE, efetivar ações mais personalizadas ao estudante com deficiência visual.

Para adentrar na especificidade da deficiência visual, é importante definir de antemão a concepção que se tem sobre deficiência e impedimento. e nesse sentido apresentamos alguns conceitos que contribuem para esta compreensão. Primeiramente Débora Diniz nos sugere que,

É deficiência toda e qualquer forma de desvantagem resultante da relação do corpo com lesões e a sociedade. Lesão, por sua vez, engloba doenças crônicas, desvios ou traumas que, na relação com o meio ambiente, implica em restrições de habilidades consideradas comuns às pessoas com mesma idade e sexo em cada sociedade. (DINIZ, 2003 p. 01)

Outra definição bastante relevante é a que localizamos na Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, na qual temos a compreensão de **deficiência** como um conceito em evolução sendo o resultado “da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas” (BRASIL, 2009).

Ainda podemos apresentar a definição de Carol Thomas, a qual sugere ser a deficiência “uma forma de opressão social que envolve a imposição de restrições sociais de atividade em pessoas com deficiência

e o enfraquecimento socialmente engendrado de seu bem-estar psicoemocional” (THOMAS, 2004, p. 60). A deficiência, para além da lesão (corpo), é uma experiência cultural e social, e dependendo da situação de vivência com maiores ou menores barreiras é que teremos a real situação de desvantagem ou de equidade de oportunidades.

Com isso, podemos compreender o lugar da escola como potencializadora das habilidades ou, na maioria das vezes, impositora de limites para esse desenvolvimento, a depender do tipo de prática lá efetivada. Exemplo disso é o que as pessoas com deficiência visual vivenciam em muitos contextos que impõem limites segundo adoção de práticas pautadas no que podemos chamar de “Centrismo Visual”. Isso pode ser evidenciado nos materiais pedagógicos comumente utilizados em sala de aula, nos quais é superestimada a capacidade de captação de informações pelo sentido da visão, e assim se tem a produção de barreiras para que alguns estudantes possam acessar informação e elaborar conceitos.

Kenski (2003) apresenta que, “[...] ao contrário das sociedades orais, onde predominavam a repetição e a memorização como forma de aquisição dos conhecimentos, na sociedade da escrita há necessidade de compreensão do que está sendo comunicado graficamente”. Com isso, evidencia-se novamente a visualidade, ou seja, adentramos naquilo que Martins (2009) apresenta como visuocentrismo. De acordo com este autor,

A visão é o domínio metafórico base para conceptualizar o conhecimento. Desta relação, já sedimentada no contexto grego, nos dá conta a evolução etimológica da palavra “ideia” nas línguas europeias: *Idein, Eidos, Idea*. Uma genealogia cuja origem nos transporta ao verbo grego *Idein* que significa “ver”, constituindo esta uma prova emblemática de que “o modo como pensamos acerca do modo como pensamos é orientado na cultura ocidental por um paradigma visual”. (MARTINS, 2006, p. 49, grifos do autor)

Se pararmos para observar os contextos escolares, evidenciaremos inúmeras ocorrências do uso de imagens como apoiadores do acesso ao conhecimento. No entanto, essas não apresentam equivalência textual, ou tátil, para que pessoas cegas, ou com características de aprendizagem que exijam este apoio, elaborem o conceito pretendido. Situações como essas tornam o aprendizado desigual, pois não equipara as condições para que os estudantes possam participar com efetividade da sua vida acadêmica.

Valle e Connor (2014, p. 75) apresentam que “a inclusão não é apenas o resultado de mudanças estruturais, ela ocorre quando os professores mudam sua percepção sobre a diversidade em sala de aula”. Com isso, entende-se que uma das principais atitudes é eliminar as barreiras que, por vezes, o próprio desenho da metodologia, da estratégia pedagógica ou dos recursos impõe aos estudantes. O professor de sala de aula, responsável pelo planejamento e avaliação, deve ponderar em como conduzir sua aula e quais recursos e estratégias estarão de acordo para contemplar essa diversidade, ou seja, atender a todos de sua sala de aula e solicitar apoio ao professor do AEE para elaborar os recursos necessários para essa prática, lembrando que no atendimento individual de contraturno o professor do AEE deverá trabalhar com a antecipação conceitual e realizar a testagem dos materiais acessibilizados.

O que precisa ficar entendido é que não devemos focar os impedimentos ao elaborar um recurso, ou na adequação do contexto escolar, mas sim as oportunidades de acesso e elaboração conceitual, segundo algumas estratégias, metodologias e recursos a serem utilizados.

ELABORAÇÃO CONCEITUAL, PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL E VISUOCENTRISMO

Um aspecto relevante a ser considerado aqui são as especificidades do processo de elaboração conceitual na presença da deficiência visual congênita. Essa questão é relevante por mostrar que a diversidade não abrange apenas as dimensões sociais, corporais e funcionais, mas também as de natureza cognitiva. Os modos de organização das funções psicológicas superiores, que dão a base para o aprendizado, de acordo com Vigotski (1998), são bastante diversos e se conformam à constituição do sujeito (e sua singularidade), à configuração das atividades e às características do contexto de ensino/aprendizagem.

O processo de elaboração conceitual na teoria histórico-cultural de Vigotski é uma das dimensões complexas do processo de constituição do sujeito por meio das relações sociais mediadas pela cultura. O pressuposto básico dessa teoria é a Lei Genética do Desenvolvimento Cultural (PINO, 2005), que estabelece que os processos psicológicos superiores resultam da conversão ao plano intrassubjetivo da função que as relações sociais exercem no sujeito por meio da mediação semiótica (PINO, 1993; WELLS, 2007). Com isso, considerando o papel da escolarização na formação de conceitos, cabe aqui chamar a atenção para as diferentes possibilidades de formar conceitos na experiência da deficiência visual por meio da mediação semiótica.

Uma das heranças do processo histórico de segregação das pessoas com deficiência visual é a hegemonia da experiência dos que possuem o sentido da visão nos contextos formais de escolarização que promovem o processo de elaborar conceitos. A Ciência, as teorias e metodologias de ensino, as experiências de ensino transmitidas por meio das gerações de educadores e a tecnologia social inerente aos contextos educacionais valorizam a referência ao mundo visual (MARTINS, 2006). Podemos chamar esse processo de visuocentrismo educacional, definindo-o como o processo pelo qual a experiência de quem possui o sentido da visão se impõe nas práticas pedagógicas produzindo barreiras conceituais importantes ao ensino de pessoas com deficiência visual.

Na prática, o que temos são professores ensinando com base em estratégias que supõem sempre a referência em experiências visuocêntricas, materiais pedagógicos coerentes com essas experiências e a grande invisibilidade das outras formas de relação com o mundo que não se pautam na visão. Em consequência, tais barreiras conceituais podem produzir formas de exclusão daqueles que, possuindo conceitos cotidianos elaborados na experiência de deficiência visual, não têm reconhecida a legitimidade de seus modos de conhecer.

Cabe ressaltar que as pessoas cegas congênitas relacionam-se com o mundo por meio de um conjunto de experiências táteis, olfativas, cinestésicas, auditivas e simbólicas que dão o fundamento sensorperceptivo do conhecimento que será elaborado por meio da mediação social. Assim, a despeito da modernidade ter nos convencido de que ver é saber, ou seja, de que conhecer é um processo meramente empírico/visual (HUGHES, 1999), as pessoas com deficiência visual se apropriam do mundo por caminhos sensoriais e cognitivos distintos dos que se utilizam do sentido da visão e que têm em comum com esses a natureza semiótica da apropriação da cultura.

Um exemplo interessante são os conceitos de sol, lua, nuvem, estrela, montanha, espelho, cujo processo de elaboração por parte de pessoas cegas congênitas foi investigado por Ormelezi (2000). Segundo a pesquisadora, os processos de mediação do outro e a linguagem operam conferindo sentidos às informações e experiências que marcam a vida dessas pessoas, favorecendo a possibilidade de compartilhar o conhecimento disponível no universo sociocultural. Isso significa

que, ao invés de concebermos os estudantes cegos como “portadores” de déficits inerentes à deficiência, devemos remover as barreiras conceituais e valorizar seus modos próprios de elaborar conceitos. Assim, teremos alargado o espectro de experiências que fundamentam os conceitos, mostrando, por exemplo, que um conceito como paisagem pode nos remeter muito além do que a experiência visual, incluindo também modalidades de percepção táteis, olfativas, cinestésicas, proprioceptivas e auditivas (NUERNBERG et. al., 2010).

Cumpramos ressaltar, ainda, que o processo de elaboração de conceitos por parte da pessoa cega é constituído não só por sua condição intelectual e motivacional, mas também por crenças e outras características do ambiente pedagógico. Por isso alguns equívocos sobre a condição do estudante cego precisam ser superados, bem como diversos aspectos do ambiente pedagógico precisarão ser revistos de acordo com concepções que não se pautem na noção deficitária da deficiência visual e que busquem referendá-la em sua legitimidade como experiência humana capaz de enriquecer as possibilidades de produção do conhecimento.

O CONTEXTO ESCOLAR E A PARCERIA COM O AEE

Algumas questões precisam ser consideradas no planejamento para que uma aula possa ser acessível a todos os participantes. Existem profissionais da educação que ainda acreditam que a presença de um estudante com deficiência visual em sala de aula demanda um duplo planejamento, ou seja, um para a turma e outro para esse estudante com deficiência; no entanto, isso não é verdade, o professor precisa estar ciente das necessidades individuais e contemplar algumas estratégias que potencializem a autonomia de cada estudante.

Dessa maneira o professor de sala de aula poderá ter como um dos principais parceiros o professor do AEE. É ele que ao realizar o estudo de caso busca informações relevantes sobre o estudante e estabelece uma rede de parceiros, dos quais podemos destacar a família, os profissionais da saúde e o próprio estudante com deficiência. Nesse estudo de caso precisam reconhecer as habilidades/potencialidades de cada estudante, mas também considerar as implicações da deficiência.

Para tanto algumas situações precisam ser observadas de maneira a evitar alguns equívocos e generalizações. Não basta saber que uma pessoa tem baixa visão, mas sim como ela percebe o mundo que a rodeia, de que forma consegue interpretar essas informações, quais são suas experiências prévias e como faz uso dos sentidos remanescentes.

O desenvolvimento dos sentidos remanescente torna-se imprescindível para que o estudante com deficiência visual tenha maior autonomia, o que não desresponsabiliza as modificações e adequações nos ambientes para que possam ter equidades de condições para um aprendizado significativo.

Dessa maneira, no AEE de contraturno, o professor com o estudante precisa explorar as habilidades auditivas, táteis, olfativas, gustativas, cinestésicas e ainda a memória e a linguagem. Todas essas habilidades, aliadas à escolha de recursos, estratégias e metodologias adequados, podem possibilitar maior autonomia e independência no contexto escolar.

Há uma crença popular de que pessoas que nascem cegas desenvolvem outros sentidos de maneira exacerbada. Esse mito precisa ser desconstruído, pois não existe uma compensação sensorial inata; no entanto, existem outros sentidos que precisam ser valorizados e ter a mesma importância quanto o da visão, e eles precisam ser desenvolvidos e potencializados com um ambiente estimulante e respeitoso a essas habilidades individuais.

Profeta (2007) chama atenção para o uso desses sentidos e para o lugar do professor na mediação do processo de construção do conhecimento, apontando que

Na educação do aluno com deficiência visual, não é só importante ressaltar que o aluno cheire, escute, toque e explore coisas e objetos, mas que saiba cheirar, ouvir e tocar. No estudo dos minerais por exemplo, é preciso orientá-lo sobre a utilização das estratégias de observação, bem como trabalhar a nomenclatura das principais texturas (fina, rugosa, suave, grossa, lisa, áspera, bem como o peso e a forma). (PROFETA, 2007, pp. 219-220)

Dessa maneira, compreende-se que o entendimento por parte dos professores de sala de aula e do AEE sobre como cada estudante faz uso dos sentidos remanescentes e do resíduo visual trará pistas para uma docência mais intencional no que se refere à acessibilidade.

No estudo de caso, a informação sobre acuidade visual e campo visual se faz bem relevante, pois de acordo com Sá e Silva (2010) a **acuidade** nos indicará “os dados percentuais sobre a capacidade de discriminação de estímulos visuais em uma escala linear e gradual, tendo como referência o tamanho, nitidez dos objetos e a distância em que são percebidos de um ponto a outro a partir de um padrão de normalidade”. As informações do **campo visual** serão úteis para discernir sobre a área de alcance da visão, ou seja, visão de profundidade, periférica, dando pistas do melhor posicionamento da carteira do estudante em sala de aula e ou dos recursos necessários (plano inclinado, luminárias e outros) que vão contribuir para melhora e direcionamento do campo de visão, por exemplo.

Valle e Connor (2014) sugerem que as diferenças biológicas inerentes às deficiências não devem ser contestadas, no entanto é importante enfatizar que o significado que as pessoas atribuem à deficiência modifica-se ao longo do tempo e da cultura. Com isso, percebe-se a necessidade de compreensão, por parte de muitos educadores e profissionais da educação, de uma inferência realizada por estes autores, de que “as salas de aula inclusivas reconhecem, respeitam e se apoiam nos pontos fortes que todos os tipos de diversidade (p. ex.: raça, classe, etnia, capacidade, gênero, orientação sexual, língua, cultura) trazem para uma sala de aula” (VALLE; CONNOR, 2014, p. 84).

No que diz respeito às diferenças, temos a compreensão de que muitos recursos destinados a pessoas com deficiência visual podem qualificar a aprendizagem dos demais estudantes da sala de aula, pois recursos, estratégias e metodologias variadas ampliam os sujeitos contemplados com os seus perfis de aprendizagem. Exemplo disso é a audiodescrição, um recurso que adentra o contexto das salas de aula pela existência de um estudante cego, que pode beneficiar estudantes com dislexia ou com outra dificuldade de interpretar imagem. A respeito desses recursos, trataremos a seguir.

RECURSOS PEDAGÓGICOS DE APOIO

A implementação de recursos pedagógicos que contemplem as especificidades dos estudantes com deficiência torna-se imprescindível para o sucesso escolar, e com eles vislumbra-se a eliminação de algumas barreiras impostas no contexto da aprendizagem. Para tanto, a atitude dos professores (do AEE e da sala de aula) deve ser de uma docência colaborativa, em outras palavras, ambos precisam dialogar, trocar informações relevantes sobre o estudante. No entendimento de que a responsabilidade pelo ensino formal é do professor de sala de aula, este elaborará seu planejamento e posteriormente o socializará com o professor do AEE para que este possa auxiliar na elaboração e/ou aquisição de recursos acessíveis para serem incorporados na prática em sala de aula.

Dentre os recursos de apoio, temos os que auxiliam na leitura e na escrita, podendo ser por meio de escrita ampliada, contraste de cor, relevo, Braille ou até mesmo a substituição pelo retorno em áudio.

O Braille é um sistema de escrita comumente utilizado por pessoas cegas ou funcionalmente cegas que, segundo Sá e Silva (2001), “representa uma alternativa que amplia as possibilidades de

informação, um dispositivo emancipatório e desafiador” (p. 01). Esse sistema é formado por seis pontos que combinados possibilitam a formação de 63 símbolos diferentes, originando todas as letras do alfabeto, numerais, símbolos matemáticos, sinais gramaticais e notas musicais.

Para a escrita em Braille, podem ser utilizados diferentes recursos, entre eles a reglete e a punção, a máquina de digitação em Braille, o computador e a impressora Braille, os tablets com processadores de texto em escrita em Braille, os softwares de digitação com comando de voz, etc.

Como apoio para a leitura, além dos recursos com escrita em Braille, é possível utilizar os softwares leitores de tela, livros digitais acessíveis, ou seja, aqueles que possibilitam um retorno de áudio, seja com voz humana, seja com voz sintetizada.

Outro tipo de recurso comumente utilizado é o que permite a percepção tátil, como, por exemplo, um mapa nos estudos de regiões. Este pode ser confeccionado ou adquirido, mas aqui precisamos ressaltar e enfatizar a necessidade de que este referencial tátil esteja associado à memória do que eles representam, ou seja, a região norte possui um espaço constituído principalmente pelos rios, portanto neste material escolhido para representá-lo precisam ficar explicitadas as características táteis com adição de som, textura, odores, ou mesmo temperatura da água, e não simplesmente usar materiais de texturas diferentes para representar cada região.

Da mesma maneira quando ofertar e apresentar livros de histórias e recursos como jogos e/ou outros com uso de objetos em miniaturas, se não for um conceito apreendido anteriormente pela pessoa com deficiência visual, ficará difícil a representação desse com o significado que se objetiva dar, tem-se aqui a importância da percepção pelo sujeito. Por exemplo, se esse sujeito nunca sentiu a textura de uma maçã, seu cheiro, ou seja, se ele ainda não elaborou esse conceito, as miniaturas apresentadas não terão nenhum significado.

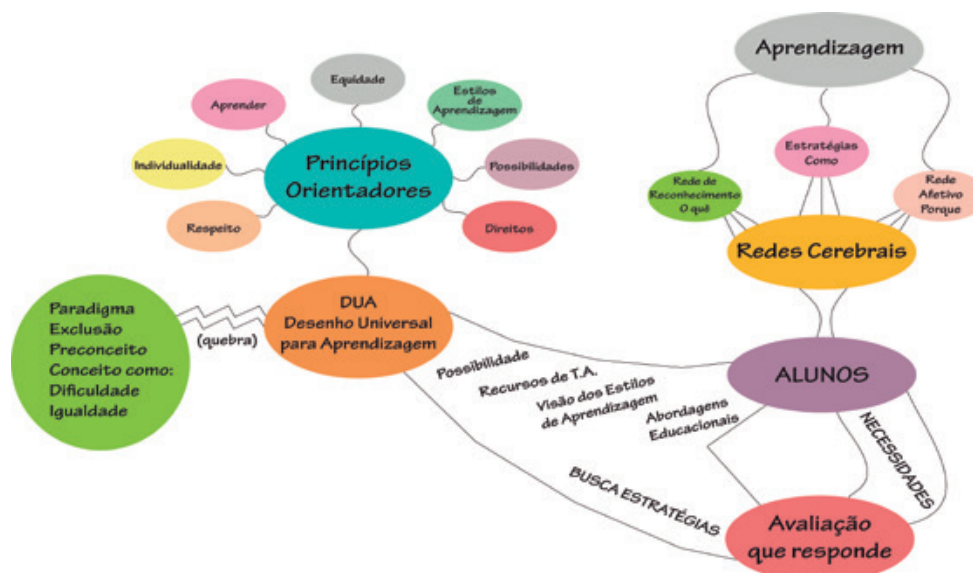
Segundo Nobrega (2008), para compreender a percepção, a noção de sensação é fundamental. A sensação não é nem um estado ou uma qualidade, nem a consciência de um estado ou de uma qualidade, como definiu o empirismo e o intelectualismo. As sensações são compreendidas em movimento: “A cor, antes de ser vista, anuncia-se então pela experiência de certa atitude de corpo que só convém a ela e com determinada precisão” (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 284). A percepção está relacionada à atitude corpórea. Essa nova compreensão de sensação modifica a noção de percepção proposta pelo pensamento objetivo, fundado no empirismo e no intelectualismo, cuja descrição da percepção ocorre por meio da causalidade linear estímulo-resposta. Na concepção fenomenológica da percepção, a apreensão do sentido ou dos sentidos se faz pelo corpo, tratando-se de uma expressão criadora, segundo diferentes olhares sobre o mundo.

Dessa forma, ao elaborar um material para uma pessoa com deficiência visual, é necessário ter informações sobre sua percepção de conteúdo, geralmente os canais sensoriais cinestésicos e proprioceptivos são utilizados como forma de trazer maior informação sensorial para esses sujeitos.

Uma nova perspectiva de aprendizagem traz um universo mais amplo aos professores, ou seja, o Desenho Universal para Aprendizagem que tem a premissa na neurociência e o uso da Tecnologia Assistiva. De acordo com Bove (2012), a organização da aula deve favorecer os estilos de aprendizagens dos estudantes para garantir a conexão com as redes cerebrais visando à aprendizagem. Dessa forma ela quebra o paradigma da exclusão, preconceito de que somente a pessoa com deficiência necessita do apoio para aprender. Ela também trabalha os conceitos de igualdade, não só se referindo aos direitos, mas quando falamos na organização do professor em ter uma única estratégia para alcançar a aprendizagem com todos os estudantes, ou mesmo reforçar que em sala de aula o uso do recurso é exclusividade da pessoa com deficiência, excluindo a possibilidade para todos os estudantes de um recurso como meio facilitador para aprender.

No mapa conceitual a seguir, retratamos os tópicos mais relevantes na visão do Desenho Universal para Aprendizagem com o objetivo de possibilitar maior aprendizagem com base nas redes de aprendizagem.

FIGURA 11 - MAPA CONCEITUAL



Descrição: A figura apresenta um mapa conceitual distribuído em imagens geométricas ovaladas coloridas, ligadas por linhas pretas da seguinte forma. Tem início com uma imagem com fundo cinza onde tem a descrição: "Aprendizagem". Esta interliga, com três linhas, a primeira leva à uma imagem de fundo verde com a descrição: "Rede de Reconhecimento O quê". A segunda linha à uma imagem de fundo rosa, com a descrição: "Estratégias Como". A terceira linha leva à uma imagem com fundo na cor pêssego com a descrição: "Rede Afetivo Porque". Na sequência há uma imagem, de cor amarelo forte, com a descrições: "Redes Cerebrais". Ligadas por três linhas cada uma na "Rede Cerebrais" estão as imagens das: Rede de reconhecimento, as Estratégias e a Rede afetivo. Debaxo da imagem das Redes Cerebrais saem duas linhas que se unem a uma imagem lilás onde está escrito: "Alunos". Da imagem de alunos saem duas linhas que levam a imagem ovalada na cor salmão, com a descrição: "Avaliação que responde". Entre estas duas linhas está escrito: "Necessidades". Mais uma linha sai da imagem de "alunos" e leva a imagem, de cor laranja com a descrição: "DUA Desenho Universal para Aprendizagem". No percurso desta linha há diversas palavras, que são: "Abordagens Educacionais", "Visão dos Estilos de Aprendizagem", "Recursos de T. A.", e "Possibilidade". Da imagem "Avaliação que responde" sai uma linha para "DUA Desenho Universal para Aprendizagem", no percurso dessa há escrito: "Busca de Estratégias". Da imagem "DUA Desenho Universal para Aprendizagem" saem duas linhas com a descrição: "(quebra)", que levam a imagem ovalada na cor verde, com a escrita: "Paradigma, Exclusão, "Preconceito" e "Conceito como: Dificuldade, Igualdade". Ainda da imagem "DUA Desenho Universal para Aprendizagem" sai outra linha que leva a imagem ovalada, de cor azulada com a descrição "Princípios Orientadores". Da imagem "Princípios Orientadores" saem linhas que levam a diversas figuras ovaladas, conforme segue: a palavra "Respeito", que está dentro de uma imagem ovalada na cor bege; a palavra "Indivíduo" que está dentro de uma imagem amarela; a palavra "Aprender" que dentro de uma imagem na cor rosa; a palavra "Equidade", que está dentro de uma imagem ovalada na cor azul; a palavra "Estilos de Aprendizagem", que está numa figura ovalada na cor verde; a palavra "Possibilidades", que esta dentro de uma imagem na cor lilás e a palavra "Direitos" que esta dentro da imagem ovalada na cor carmim.

Fonte: Maia (2013).

Apesar de todos os cérebros humanos possuírem a mesma estrutura de reconhecimento e discernirem coisas mais ou menos da mesma forma, nossas redes de reconhecimento têm muitos formatos, tamanhos e padrões. Em se tratando de anatomia, conectividade, fisiologia e química, cada um de nós tem um cérebro que é levemente diferentemente dos outros. Por exemplo, muitas pessoas, ao reconhecerem um objeto visualmente, demonstram crescente atividade na parte posterior do cérebro; entretanto, o exato tamanho, a localização e a distribuição dessa atividade variam bastante. A área ativa do córtex pode ser maior ou menor, localizada mais para o lóbulo esquerdo ou mais para o lóbulo direito, mais espalhada ou mais concentrada.

Essas variações sem dúvida se manifestam na maneira como as pessoas reconhecem as coisas – seus pontos fortes e fracos e suas preferências em termos de reconhecimento.

Ainda nos dias de hoje é comum observar em salas de aula quando um professor está ensinando um conteúdo, o qual costuma apresentar da mesma forma para a classe inteira. Mas as diferenças que são manifestadas pelos estudantes são sutis, eles reconhecem padrões e sugerem que meios mais variados de apresentação atingem mais estudantes.

Exemplo de uma situação entre professor e uma aluna em sala de aula: Em uma escola de ensino médio, num município no norte do Brasil, os estudantes de Inglês do 7º ano apresentam uma grande variedade de talentos e dificuldades. Uma professora, J., está trabalhando como professora do AEE com recursos da Tecnologia Assistiva para desenvolver abordagens flexíveis que buscam acomodar as diferenças entre os estudantes. Há uma aluna em particular que ela considera um desafio e uma inspiração: G., neste grupo do 7º ano.

G. é uma aluna que participa do coral da escola, ela é soprano, é legalmente cega¹, mas tem uma visão residual significativa². Ela não pode ler visualmente as partituras, mas tem uma habilidade auditiva que lhe permite aprender as músicas rapidamente. O resto do grupo depende dela, pois, conforme seus colegas, ela é muito talentosa. Apesar de G. ler bem no Sistema Braille, ela prefere usar uma lupa de mesa para ler texto impresso. Essa tecnologia funcionou bem para ela nas salas de aula do ensino fundamental, pois a classe utilizava apenas uma sala para todas as disciplinas; no entanto está se tornando um tanto difícil no ensino médio, pois ela precisa levar a lupa para cada aula, e algumas ocorrem em outros espaços.

Além disso, a lupa não permite que G. faça uma leitura “rápida” do texto; como consequência, é difícil para ela acompanhar o crescente volume de leitura e atividades. A professora J. entende que a deficiência visual de G. é apenas uma pequena parte da sua capacidade de reconhecimento. Seu bom ouvido para música tem igual importância, e essa habilidade em distinguir diferentes padrões de som também permite que G. entenda e utilize linguagem de forma eficiente.

As barreiras para G. na escola do ensino médio incluem:

- Alta ênfase no texto impresso.
- Crescente uso de outros materiais visuais.
- A necessidade de mudar de sala de aula, o que torna a lupa inconveniente e impossível de usar.

Em vez de considerar essas barreiras como problemas para G., a professora J. e outros professores buscam novas maneiras de apresentar o conteúdo, o que tornará a aprendizagem mais acessível para ela. Durante o processo, procuram oferecer novas opções para os outros estudantes da classe. A

1 É utilizada essa terminologia pela medida de acuidade visual, na qual o oftalmologista dá o diagnóstico.

2 Termo utilizado para quem apresenta resíduos visuais funcionais

abordagem sustenta-se em tornar texto e a imagem disponíveis em formato digital e por meio de rede, o que permitirá que apoios como tradução, texto falado (audiodescrição), reconhecimento de voz, ampliação de texto e imagem na tela sejam prontamente disponíveis nas salas de aula de toda a escola.

Da mesma maneira que a estudante G., outras pessoas podem ter sua participação e acesso ao conhecimento ampliados no contexto escolar.

Neste artigo pudemos dialogar sobre diferentes aspectos do trabalho a ser realizado na escolarização de pessoas com deficiência visual, no entanto muito ainda há para se conhecer, pesquisar e entender sobre as quebras de barreiras no processo de ensino/aprendizagem. Contudo, priorize o uso de estratégias, recursos e metodologias que ampliem as habilidades de cada sujeito e que valorizem a diferença que se faz presente nas salas de aula, independente de uma condição de deficiência.

REFERÊNCIAS

- BOVE, M. E. G. V. **Desenho universal para aprendizagem**. Assessoria técnica em São Paulo, 2012.
- _____. **DECRETO N° 6949/2009**. Brasília: Presidência da República/Casa Civil, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- DINIZ, D. **Modelo social da deficiência: a crítica feminista**. Série Anis, Brasília, v. 28, pp. 1-10, 2003.
- HUGHES, B. The Constitution of Impairment: Modernity and the aesthetic of oppression. **Disability & Society**, v. 14, n. 2, pp. 155-172, 1999. doi: 10.1080/09687599926244
- KENSKI, V. M. **Tecnologias e Ensino Presencial e a Distância**. Campinas: Papyrus, 2003. (Série Prática Pedagógica).
- MAIA, S. R. **Desenho Universal para Aprendizagem**. São Paulo: Universidade Estácio de Sá, 2013. Apostila organizada para o curso de Gestão Educacional da Universidade Estácio de Sá.
- MARTINS, B. S. **E se eu fosse cego?: narrativas silenciadas da deficiência**. Porto: Edições Afrontamento, 2006.
- _____. O “Corpo-Sujeito” nas representações culturais da cegueira. **Fractal: Revista de Psicologia**, 2009.
- MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. Tradução de C. Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1994. (Texto original publicado em 1945)
- NÓBREGA, T. P. Corpo, percepção e conhecimento em Merleau-Ponty. **Estudos de Psicologia**, v. 13, n. 2, pp.141-148, 2008.
- NUERNBERG, A. H. et. al. Elaboração de Conceitos Geográficos em estudantes com deficiência visual. In: ENCONTRO NACIONAL DOS PESQUISADORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, 4, 2010, Campinas. **Anais...** Campinas: UFSCar, 2010.
- ORMELEZI, E. M. **Os caminhos da aquisição do conhecimento e a cegueira: do universo do corpo ao universo simbólico**. Dissertação de Mestrado (Faculdade de Educação da USP), São Paulo: USP, 2000.
- PINO, A. L. B. Processos de significação e constituição do sujeito. **Temas em Psicologia**, São Paulo, v. 1, n. 1, pp.17-24, ar. 1993.
- PINO, A. **As marcas do humano: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev Vygotski**. São Paulo: Cortez, 2005.
- PROFETA, M. da S. A inclusão do aluno com deficiência visual no ensino regular. In: MASINI, E. F. S. (Org.). **A pessoa com deficiência visual: um livro para educadores**. São Paulo: Vetor, 2007.
- SÁ, E. D.; SILVA, M. B. C.; SIMÃO, V. S. **Atendimento educacional especializado para alunos com deficiência visual**. São Paulo: Moderna, 2010.
- THOMAS, C. How is disability understood?: an examination of sociological approaches. **Disability e Society**, v.19, n. 1, pp. 596-583, 2004. doi 10.1080/0968759042000252506

VALLE, J. W.; CONNOR, D. J. **Ressignificando a deficiência**: da abordagem social às práticas inclusivas na escola. Porto Alegre: AMGH, 2014.

VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WELLS, G. Semiotic mediation: dialogue and the construction of knowledge. **Human Development**, v. 50, n. 5, pp. 244-274, 2007.



7 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA PESSOA COM SURDEZ: SEU PENSAR, SENTIR E FAZER

Mirlene Ferreria Macedo Damázio Universidade Federal da Grande Dourado – UFGD
Carla Barbosa Alves – Secretaria Municipal de Urbelândia

A educação inclusiva para pessoa com surdez (doravante PS) consiste em um movimento educacional de âmbito mundial envolvendo ações socioculturais, políticas, psicológicas, educacionais e pedagógicas desenvolvidas para garantir o direito de esses seres humanos estarem juntos nos diversos ambientes – independente do seu *déficit*, falta, falha, insuficiência ou deficiência sensorial – nos quais devem conviver, aprender e participar, sem nenhum tipo de preconceito ou discriminação. A educação inclusiva para PS é um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos e valores humanos, que agrega infinitas possibilidades para essas pessoas, envolvendo em especial o acesso e a permanência no âmbito escolar com equidade (MANTOAN, 2003).

Porém, para esse processo se efetivar, torna-se necessário enfrentar os empecilhos e entraves existentes envolvendo as barreiras estruturais e atitudinais no sistema de ensino brasileiro. Ao reconhecermos as dificuldades existentes, deflagramos a primeira iniciativa de confrontar as práticas excludentes, discriminatórias e preconceituosas, criando alternativas na busca de superá-las. Nesse sentido, a educação inclusiva para PS assume um espaço complexo no debate, quando legitima a superação da lógica da exclusão pelo marcador “surdo”. Nessa perspectiva, o Brasil, na atualidade, enfrenta um grande desafio, o desafio de se organizar para se tornar um país que acolhe e respeita as diferenças humanas dessas pessoas, valorizando seus potenciais individuais e coletivos, relegando o caráter excludente, discriminatório e segregacionista, em especial na escola de ensino regular público e privado que se organiza, ainda, incorretamente para potencializar a capacidade das PS (ALVES; DAMÁZIO, 2010).

Assim, ao se pensar em todas as questões polêmicas que perpassam a discussão acerca da educação das PS, iniciando pelas leis, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 apresenta como proposta educacional para o ambiente escolar ações que envolvam práticas educacionais inclusivas, e, conseqüentemente, a promoção de uma escola aberta a todos, nesse caso para as PS. Várias são as leis que asseguram os direitos das PS, mas do que adiantam belas e tracejadas linhas legais se no âmago da questão não se vê uma mudança de paradigma nas proposições e ações sociopolítico-educacionais? De que vale um papel se as pessoas não conseguem mudar a forma de ver a PS? Percebe-se progresso nas leis, mas as modificações nas atitudes estruturais e atitudinais ainda deixam muito a desejar. As leis são necessárias para assegurarem os direitos, porém a mudança de mentalidade, envolvendo os novos paradigmas da contemporaneidade, é emergente na busca de uma sociedade mais justa e solidária para a vida em sociedade dessas pessoas.

Sendo assim, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 apresenta como proposta ao atendimento dos alunos com deficiências, transtornos globais

do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação o Atendimento Educacional Especializado (AEE), a ser praticado, preferencialmente, na escola de ensino regular. Nesse sentido, nosso “lócus” de pesquisa e ações práticas para o trabalho é a escola de ensino regular que existe em todos os municípios brasileiros, atendendo um ou vários alunos com surdez matriculados e que “deve estar” aberta a todos. Para isso, algumas propostas praticadas nessas escolas precisam ser revistas e algumas tomadas de posição e compreensão de bases epistemológicas de caráter inclusivo precisam ficar mais claras, para que, realmente, as práticas pedagógicas para a escola comum pública e também privada apresentem resultados efetivos e produtivos para a educação das PS. Muitos são os empecilhos e entraves, mas as possibilidades e alternativas são infinitas, inconclusas, e dependem do olhar que temos sobre o ser humano com surdez.

A atenção deve estar centrada, primeiramente, no potencial natural que esses seres humanos têm, independente de deficiência, diferença. Nessas pessoas, se lhes forem criados ambientes propícios para desenvolverem o seu potencial, outras questões serão secundarizadas. Em segundo lugar, o foco deve ser a transformação da escola e das suas práticas pedagógicas excludentes em inclusivas, pois compreendemos o homem como um ser dialógico, transformacional, inconcluso, reflexivo, síntese de múltiplas determinações num conjunto de relações sociais, com capacidade de idealizar e de criar. (DAMÁZIO; FERREIRA, 2010, p. 49)

Analisando as escolas comuns, que são os espaços educacionais que devem ser para TODOS e para cada UM, para conseguirmos atender a essas exigências, teremos de ressignificar as práticas educativas, iniciando pela concepção de homem, mundo, sociedade, educação, desenvolvimento humano e aprendizagem, em virtude de prevalecer no geral o caráter tradicional de escola e de ensino. Como desenvolver uma escola que acolhe as diferenças se os valores sociais e culturais praticados pelos profissionais envolvidos são do não acolhimento às diferenças humanas, em especial das PS?

As PS, ao participarem dessa escola, não se sentem respeitadas, aceitas, logo desejam rapidamente voltar para o espaço “*próprio de surdo*”, como dizem, ou seja, ficar junto com seus pares que têm surdez, alegando não ser possível comunicar, dialogar, interagir, aprender, entender e ser feliz. Isso é fácil de ser compreendido na lógica da exclusão. Mas como resolver a exclusão? O que temos de modificar na escola para ela ter espaço inclusivo a essas pessoas com diferença sensorial e, automaticamente, comunicacional?

Compreendemos, assim, a PS como um ser dialógico, transformacional, inconcluso, reflexivo, síntese de múltiplas determinações num conjunto de relações sociais, como um ser que possui diferenças e capacidades de idealizar e de criar, ter a capacidade de reinventar os caminhos até hoje praticados em favor de seu processo educacional pela escola brasileira e criar um novo “lócus” de vida. Esse “lócus” terá de abranger, inicialmente, o âmbito da formação da pessoa, concepções e princípios, bem como a ambiência a ser construída, constituída no seio da escola, envolvendo discentes, docentes e a comunidade.

A educação escolar é um processo de desenvolvimento pleno do ser humano. Em seu decurso, são construídos conhecimentos com base nas necessidades de transformação social, sendo necessário levar em conta o fato de que cada pessoa os constrói, alicerçando-os em suas experiências próprias e adicionando-os àqueles pertencentes ao legado histórico da humanidade e constituídos por diferentes contextos culturais. Assim, o confronto de conhecimentos viabiliza a geração de outros novos; portanto, ao se pensar na educação das PS, não podemos nos desvencilhar da construção de uma escola que atenda a todas as diferenças e não apenas às das PS, levando em consideração qual a concepção de homem que esta escola tenha/têm.

DIFERENÇAS HUMANAS



Descrição: A imagem é uma fotografia de sete pessoas que vestem camisas brancas, deitadas de forma que suas cabeças ficam unidas formando um círculo.

Fotografia: Vinicius Carvalho Costa e Silva.

Nesse sentido, e considerando que o ato de educar para ser válido deve considerar a vocação ontológica do homem, a vocação de ser sujeito e as condições em que vive neste exato lugar, neste momento, neste determinado contexto e que a apropriação do conhecimento é fator de relevada importância social e histórica, torna-se necessário criar uma via que possa favorecer de forma inclusiva a educação escolar da PS nessa escola de ensino regular. Formas de resolvermos esse problema agrupando PS com elas mesmas parecem ser muito simples e fáceis, assim como óbvias, claras e baratas, passando-nos a impressão que tudo foi resolvido. Isso é real no paradigma da exclusão e tem acontecido com muita frequência.

Porém, os paradigmas inclusivos não coadunam com tais ações, pois temos de ressignificar essa escola regular, promover uma ampla e irrestrita modificação em sua forma de se fazer acontecer com todas as diferenças que a compõe. Se pensarmos assim, deveremos agrupar, então, os demais alunos pelos marcadores do déficit, falta, falha e deficiência. A grande questão é que o “lócus epistemológico” no qual nos alicerçamos é bem diferente dos que encontramos nos textos contrários à ação educativa para PS na escola de ensino regular de todos os municípios brasileiros. Os argumentos são fortes e contundentes, entretanto não ferem o que propomos, pois muito do que tem sido produzido nessa perspectiva não tem a ver com a inclusão (esses pesquisadores tentam justificar os seus estudos na inclusão) e sim com práticas integracionistas. A escola analisada nesses moldes está longe dos paradigmas da inclusão, uma vez que justifica sua existência em detrimento da língua sem considerar o ser humano, que não é definido na e pela sua deficiência.

É necessário reinventar as formas de conceber a escola e suas práticas pedagógicas, rompendo com os modos lineares do pensar e agir no que se refere à escolarização. O paradigma inclusivo não se coaduna com concepções que dicotomizam as pessoas com ou sem deficiência, pois os seres humanos se igualam na diferença,

refletida nas relações, experiências e interações. As pessoas com surdez não podem ser reduzidas à condição sensorial, desconsiderando as potencialidades que as integram a outros processos perceptuais, enquanto seres de consciência, pensamento e linguagem. (ALVES; DAMÁZIO, 2010, p. 8)

Desse modo, pensando nas especificidades da educação escolar das PS, há dois séculos, aproximadamente, instaurou-se um embate político e epistemológico entre os gestualistas e oralistas, que tem ocupado lugar de destaque nas discussões e ações desenvolvidas (DAMAZIO, 2005) em prol da educação dessas pessoas. Enquanto as discussões se reduzem à língua falada e à língua de sinais, os alunos com surdez ficam relegados à condição de pessoas excluídas ou de uma minoria linguística, em ambas as situações sendo prejudicadas, tendo em vista suas capacidades e potencial de desenvolvimento. Reafirmamos mais uma vez que todo nosso estudo foca no potencial dessas pessoas e na construção de uma escola inclusiva, na essência mais profunda de se fazer acontecer essa escola para todos e para cada um.

Assim, acreditarmos na nova Política Nacional de Educação Especial, numa perspectiva inclusiva para PS, e não coadunamos com essas concepções que dicotomizam as pessoas com ou sem deficiência, pois, antes de tudo, por mais que diferentes nós humanos sejamos, sempre nos igualamos na convivência, na experiência, nas relações, enfim, nas interações, por sermos humanos. Pretendemos, então, revisitar neste texto aspectos do Fazer, Sentir e Pensar do AEE em favor das PS na escola de ensino regular pública e privada, afirmando que a educação de alunos com surdez, do nível básico ao superior de ensino, constitui um dos desafios que mais têm marcado os caminhos traçados para a adoção de uma escola para todos no Brasil. São muitos os entraves, e de diferentes naturezas.

Sendo assim, iremos trabalhar **OITO CONCEITOS**, esclarecendo os principais aspectos que devemos compreender em relação à educação das PS na perspectiva da inclusão, bem como conceitos a serem revistos, e, posteriormente, daremos enfoque ao AEE específico a elas. Os oito conceitos são:

- 1º) Ser humano – pessoa com surdez – nas dimensões biopsicossocial, cognitivo, cultural
- 2º) Concepções de aceitação/proteção e/ou exclusão da pessoa com surdez
- 3º) Desenvolvimento e aprendizagem da pessoa com surdez no ambiente escolar
- 4º) Tendências pedagógicas na educação das pessoas com surdez
- 5º) Atendimento Educacional Especializado para o ensino de Língua Portuguesa para as pessoas com surdez
- 6º) Atendimento Educacional Especializado DE Libras
- 7º) Atendimento Educacional Especializado EM Libras
- 8º) Como fazer Plano de Atendimento Educacional Especializado para pessoa com surdez?

1º CONCEITO

Ser humano – pessoa com surdez – nas dimensões biopsicossocial, cognitivo, cultural

O primeiro conceito visa compreender o ser humano nas dimensões biopsicossocial, cognitiva, cultural, e neste caso a PS. Esse conceito adentra todas as áreas do desenvolvimento humano, envolvendo as habilidades de língua e linguagem, da moralidade humana, da natureza e expressão do ser, da

cognição, da motricidade humana, da sociabilidade, da afetividade, da memória, do pensamento, da percepção, dos temperamentos, das aptidões, dos interesses, das habilidades e dos talentos humanos, oportunizando à pessoa que se desenvolva nas suas multidimensionalidades (ALVES; DAMÁZIO, 2010).

Assim, considerando o trabalho de todas essas áreas é possível desenvolver seres humanos em sua plenitude. Pessoas que opinam a respeito dos fenômenos, adquirindo competências para o enfrentamento das questões que as envolvem nas diversas instâncias do seu cotidiano de vida, inter-relacionadas aos saberes dos atos de ler, escrever, intertextualizar, extrapolar, analisar, sintetizar, avaliar, transformar, compor, decompor, criar, inventar e reinventar, alicerçadas em um processo dinâmico, flexível e atual, com base na ética e na estética das diferenças humanas..

Nossa intenção nesse sentido é interpretar a PS à luz do pensamento pós-moderno, como ser humano descentrado, por acreditar no corpo biológico, não em sua parte com a deficiência, mas nas outras, que dão à pessoa potencialidade; além de considerar que esse ser não é no todo 'surdo', mas há uma parte com surdez, que neurobiologicamente o limita, mas que em contrapartida o possibilita e potencializa ao desenvolvimento dos processos neurossensorial-perceptivos. Daí termos a certeza de que os processos perceptivos, linguísticos e cognitivos das PS poderão ser estimulados e desenvolvidos, tornando-as sujeitos capazes, produtivas e constituídas de várias linguagens, com potencialidade para adquirir e desenvolver não somente os processos visuais-gestuais, mas também ler e escrever as línguas em seus entornos e, se desejar, também falar (DAMÁZIO; FERREIRA, 2010).

Isso nos faz pensar num sujeito com surdez não reduzido ao chamado mundo 'surdo', com a identidade e a cultura 'surda', mas numa pessoa com potencial a ser estimulado e desenvolvido nos aspectos cognitivos, culturais, sociais e linguísticos, pois a concepção de PS descentrada se caracteriza pela diferença, que, sob a força de divisões e antagonismos, leva a pessoa descentrada a ser deslocada e a assumir diferentes posições e identidades (HALL, 2000).

É nesse sentido de descentramento identitário que concebemos a PS como ser biopsicossocial, cognitivo, cultural, não somente na constituição de sua subjetividade, mas também na forma de aquisição e produção de conhecimentos. Cada PS é um ser único, nascido e influenciado por sua família, que pode ter como primeiro contato linguístico a convivência com ouvintes e/ou com outras PS, que tem como marcador cultural a sua ambiência de convivência e não o seu marcador 'surdo', enfim, é um ser que não é/será definido identitariamente pela sua deficiência (perda de audição), mas pelas suas experiências e vivências cotidianas e, conseqüentemente, as reflexões realizadas sobre tudo o que o circunda.

Compreender a PS nas dimensões biopsicossocial, cognitiva, cultural é favorecer quanto à compreensão do sujeito que conhece e é conhecido de maneira dimensionada e ampliada. Essa ação não fica restrita ao conhecimento do mundo físico, dos objetos no plano concreto, ela se realiza por meio de exercícios reflexivos, intuitivos e relacionais, baseados na complexidade do fenômeno inter e intra-humano e no meio vivencial, de forma processual, gradativa e exige muita investigação e atos educativos ligados à necessidade da pessoa, por meio de sistemas contextuais e complexos que são auto-organizados.

Nesse contexto, a PS se encontrará num contínuo processo de evolução, no qual poderá falhar, acertar e refazer caminhos, conseguindo por meio de seu autoconhecimento e do reconhecimento do outro um encontro interior e exterior, atingindo o processo de busca natural própria de sua transformação e formação, sendo compreendida como um ser histórico, dialógico, ético, estético, no qual despertará a consciência de si mesmo, possuindo aptidões individuais, naturais e culturais.

2º CONCEITO

Concepções de aceitação/proteção e/ou exclusão da pessoa com surdez

O segundo conceito visa compreender as concepções de aceitação/proteção e/ou exclusão da PS na sociedade. No decorrer dos tempos, podemos explicitar várias formas pelas quais as PS foram compreendidas a partir das concepções de aceitação/proteção e/ou exclusão. Essas pessoas foram, e em muitas situações ainda são, protegidas na visão segregacionista/assistencialista, pois durante muitos séculos estiveram caracterizadas dentro da deficiência intelectual, e a história das instituições especializadas nesta área esteve intimamente ligada ao seu atendimento.

As concepções das instituições especializadas fundamentam-se em sua maioria na surdez em si, por crerem na impossibilidade das pessoas estarem convivendo na coletividade. Nesse sentido, essas instituições contribuíram para proliferação dos estigmas da deficiência, através dos quais era apregoado que as PS não conseguem conviver em sociedade, pois têm uma comunicação diferente. As instituições no geral retiraram/retiram as PS do convívio social e as segregaram/segregam em um espaço exclusivo para elas, justificando-se na visão alienante da homogeneidade.

Com os preceitos humanistas, propagou-se o espírito de observação, crítica e surgiram os direitos humanos, todos eles favorecendo o desenvolvimento científico. Consequentemente, houve uma perceptível modificação na forma de como são encaradas e tratadas as pessoas com surdez. Assim, vejam as formas de tratamento que ainda são usuais e com as quais sempre nos deparamos nos espaços sociais:

- “o surdo”,
- “pessoa surda”,
- “o mudo-surdo”,
- “o surdo-mudo”,
- “deficiente surdo”,
- “deficiente auditivo”,
- “o DA”,
- “o aluno com necessidades educativas especiais”,
- “o aluno de inclusão”,
- “o surdinho”.

Outra grande confusão teórica refere-se às concepções que foram desenvolvidas em relação à educação das PS ao longo dos tempos nas instâncias educacionais. Vejam os conceitos abaixo descritos:

Assistencialismo, é a visão protecionista, de auxílio, de ajuda, de apoio.

Exploração, é usurpar, aproveitar, tirar proveito.

Segregacionismo, é a separação na visão homogênea da igualdade, a formação dos “guetos”.

Eliminação, é a exclusão, o extermínio.

Integração, vê a diferença na deficiência, na falta, na falha e no déficit humano, insere na sociedade, mas na visão adaptativa, ou seja, em favor da minoria fazemos contornos, ajustes que mediatizam numa visão reacionária, não respeitam e sim aceitam obrigatoriamente.

Inclusão, é uma visão paradigmática que respeita integralmente as diferenças humanas, foca seu percurso no potencial humano, não justifica o fracasso nos déficits, faltas ou falhas humanas,

mas volta o olhar para as singularidades, originalidades, marcas identitárias de cada ser, buscando a organização dos espaços de convivências humanas pautados na heterogeneidade de atores, situações e espaços dos conhecimentos. Legítima sempre a pessoa, o processo, o contexto e o tempo de cada um, em ações coletivas e individuais (BRONFENBRENNER, 1996).

Apesar das mudanças de concepção terem sido alteradas ao longo dos anos, vemos ainda muitas pessoas se manifestarem na atualidade, em um ou em vários espaços educacionais, segundo as concepções apresentadas acima, exceto a inclusão, caracterizando, assim, a perpetuação de todas essas concepções em tempo real. O que se observa atualmente em relação à educação das PS é que na grande maioria das organizações voltadas para o atendimento dessas pessoas perpetua o caráter segregacionista/assistencialista. Percebe-se progresso nas concepções, mas poucas modificações nas atitudes. Isso nos mostra que durante anos muito se falou de “aceitar” a PS, muitos diagnósticos foram realizados, siglas foram mudadas, projetos foram elaborados; no entanto, o problema das PS com a sociedade persiste, carecendo de atitudes rápidas e eficientes para ser resolvido, principalmente, no que diz respeito à educação escolar. Numa perspectiva de fato inclusiva e que compreenda e valorize o ser humano por detrás da surdez (DAMÁZIO, 2007).

3º CONCEITO

Desenvolvimento e aprendizagem da pessoa com surdez no ambiente escolar

No terceiro conceito, esclarecemos que desde a mais tenra idade o ser humano, qualquer que seja, ao ser colocado no ambiente educacional escolar, diz que vai à escola para aprender. Essa afirmativa é certa, porém, a nossa principal preocupação está na forma como se desenvolvem os processos do aprender, vistos os resultados que cada ambiente estimulador ou não possibilita alcançar. Esses resultados alcançados influem nos processos cognitivos, afetivos, sociais e linguísticos por toda a vida da pessoa, deixando reflexos na saúde, na autoconfiança, no desenvolvimento e na valorização do potencial humano.

Sendo assim, os preceitos básicos para o ato de aprender a aprender, quer seja para PS, quer seja para qualquer pessoa são: (1) o ser humano pensa, questiona e levanta ideias sobre todas as coisas; (2) ao levantar ideias, entra em conflito com os esquemas anteriores; (3) ao entrar em conflito, busca respostas aos seus questionamentos, visando refutar ou confirmar o que está sendo investigado, estudado; (4) ao descobrir sobre o saber investigado, tem um ato conseguido; (5) esse ato conseguido precisa ser assimilado e repetido, construindo os sentidos e significados; (6) ao apreender o saber, o ser humano realizará sua aplicabilidade em seu cotidiano de vida.

Diante do exposto, precisamos compreender como devemos potencializar as PS realizando esse percurso significativo no processo de aprender a aprender e desenvolver-se. A vida é um *continuum*, e focalizar os fenômenos do desenvolvimento e aprendizagem humana, separadamente, repercute desfavoravelmente na unidade do ser (SANTOS, 1999). O aluno é uma unidade, e por isso o professor há de se preocupar com essa unidade, indivisível, original e única, para realizar seu trabalho educativo. Uma prática educativa que respeite as aptidões, os interesses, as habilidades e os talentos é essencial aos processos educativos das PS. Nesse sentido é importante compreender cada conceito descrito abaixo e fazer referências/relações ao desenvolvimento e à aprendizagem da PS:

A *aptidão* revela-se nas características do desempenho. Nela estão envolvidos modos de comportamentos e atitudes, pois todo desempenho só vem tomar corpo por um comportamento e este por uma determinada atitude, em que incluem fatores culturais e multidimensionais. Nessa compreensão de aptidão, temos como base substancial a constituição psicofísica da pessoa humana,

envolvendo capacidades emocionais, as habilidades motoras, o pensamento linguístico ou numérico, a vitalidade, a vontade e os fatores causais, constitucionais e pessoais. Nesse sentido, as aptidões exercem influências sobre o ambiente educativo, em ação e reação, envolvendo a emoção, o pensamento, a imaginação e a memória.

Verificamos que a compreensão do *interesse* acontece sob influências de comportamentos orientados para certos objetos, atividades ou experiências. Essas influências variam de intensidade de uma pessoa para outra. As características dos principais interesses observados envolvem o cálculo, a mecânica, a persuasão, o artístico, o assistencial e o administrativo. Toda pessoa para realizar um trabalho precisa, primeiramente, ter conhecimento sobre o que vai realizar, interesse na sua execução e energia para fazê-lo.

A *habilidade* refere-se ao potencial natural e à capacidade peculiar do indivíduo de agir com competência, rapidez, agilidade, inteligência, esperteza, sagacidade, astúcia, sutilidade e de modos “hábeis”, tendo estilo próprio. Nesse sentido, considerando que a aptidão está na capacidade de produzir obras e que o interesse é a inclinação pelas atividades, a habilidade é o potencial natural e a capacidade peculiar das pessoas agirem, ou seja, demonstrarem seu desempenho. As habilidades podem ser desenvolvidas por meio de estímulos do meio, e um ambiente de aprendizagem rico em vivências e experiências favorece a emergência dessas habilidades.

O *talento* apresenta-se como sendo o grau elevado de habilidade ou aptidão. As interligações dessas características deflagram o aparecimento de um ser com alto potencial humano, favorecendo a compreensão dos talentos em prismas conceituais e práticos.

Na visão de Taylor (1976), esse respeito às diferenças humanas em ações coletivas e individuais envolve um elenco de habilidades relacionadas com a capacidade acadêmica, quais sejam: a criatividade, o planejamento, a comunicação, a tomada de decisões, o relacionamento humano e o discernimento de oportunidades. Essas habilidades favorecem a compreensão de que todo e qualquer ser humano tem potencialidades de evolução, tem capacidade de buscar sua auto realização e tem diferenças que precisam ser respeitadas nas suas especificidades, pois as características, os ritmos e os tempos de cada um são construídos nas relações estabelecidas entre o ser e o meio vivencial.

Nesse sentido, precisamos oferecer aos alunos com surdez ambientes mais saudáveis, visando conduzi-los para a vida na coletividade e, individualidade, criando espaços de convivências salutar, nos quais os valores humanos sejam a essência da vida do ser em movimento e evolução permanente. Destacamos, ainda, que o aluno com surdez tem potencial para aprender e precisa contar com um ambiente educacional estimulador e coerente, através do qual ele tenha a possibilidade de aprender a aprender com significado e sentido.

4º CONCEITO

Tendências pedagógicas na educação das pessoas com surdez

Estudar a educação escolar para pessoas com surdez nos reporta não só a questões referentes aos seus limites e possibilidades, como também aos preconceitos existentes nas atitudes da escola para com elas. Essas pessoas enfrentam inúmeros entraves para participar da educação escolar decorrentes da especificidade do limite que a perda da audição provoca e da forma como se estruturam as propostas educacionais com o seu fazer pedagógico. Muitos alunos com surdez são prejudicados pela falta de estímulos adequados ao seu potencial cognitivo, socioafetivo, linguístico e político-cultural, e têm perdas consideráveis no desenvolvimento da aprendizagem, ficando aquém dos demais colegas de escola.

Assim, precisamos compreender as tendências educacionais construídas para a educação das PS, bem como as práticas pedagógicas definidas para cada uma dessas tendências: oralismo, comunicação total e bilinguismo.

As escolas pautadas no *oralismo* visam à capacitação da PS para que possa utilizar a língua da comunidade ouvinte na modalidade oral como única possibilidade linguística, de modo que seja possível o uso da voz e da leitura labial, tanto na vida social como na escola. Essas propostas educacionais, baseadas no oralismo, não conseguiram atingir resultados satisfatórios, ocasionando *déficits* cognitivos, legitimando a manutenção do fracasso escolar, provocando dificuldades no relacionamento familiar, não aceitando o uso da Língua de Sinais e negando a diferença entre as PS e as ouvintes (GOLDFELD, 1997).

Já a *comunicação total* considera a PS de forma natural, aceitando suas características e prescrevendo o uso de todo e qualquer recurso possível para a comunicação, procurando potencializar as interações sociais, considerando as áreas cognitivas, linguísticas e afetivas dos alunos. Os resultados obtidos de acordo com esta concepção são questionáveis, quando observamos as PS diante dos desafios da vida cotidiana (CICCONI, 2000). A linguagem gestual visual, os textos orais, os textos escritos e as interações sociais parecem não possibilitar um desenvolvimento satisfatório e esses alunos, que continuam segregados, permanecendo em seus *guetos*, ou seja, marginalizados, excluídos do contexto maior da sociedade. Esta concepção não dá o devido valor à Língua de Sinais, portanto, pode-se dizer que é outra feição do oralismo.

A *abordagem educacional por meio do bilinguismo* visa capacitar a PS para a utilização de duas línguas no cotidiano escolar e na vida social, quais sejam: a Língua de Sinais e a língua da comunidade ouvinte (QUADROS, 1997). As propostas escolares de acordo com essa abordagem, no Brasil, são muito novas. Acrescenta-se a essa situação a existência de trabalhos equivocados, ou seja, baseados em princípios da comunicação total, mas que são divulgados como trabalhos baseados na abordagem por meio do bilinguismo. Portanto, a *abordagem educacional por meio do bilinguismo* é uma consequência histórica e uma possibilidade de amadurecimento e aceitação da diferença que a PS tem, mas como tal não deve ao longo da trajetória de construção se impregnar de preceitos ideológicos e socioculturais, pois seria novamente um retrocesso em todo o processo histórico traçado ao longo dos tempos.

De fato, há que se desviar o foco do problema da educação dos alunos com surdez nesta ou naquela língua e focar na constituição do ser em seu desenvolvimento social, afetivo, cognitivo e linguístico. Temos de construir um campo de comunicação e interação amplo, possibilitando que ambas as línguas tenham lugares de destaque na escolarização do aluno com surdez, e que não sejam o centro de tudo que acontece de bem e de mal no processo educativo. Afinal, a PS é um ser histórico, de relações e de infinitas possibilidades, envolvendo e participando de um amplo contexto social.

Mais do que uma língua, a PS precisa de ambientes educacionais estimuladores, que desafiem o seu pensamento e exercitem a sua capacidade cognitiva, como os demais alunos. Se a posse de uma língua bastasse para aprender, as pessoas ouvintes não teriam problemas de aproveitamento escolar, já que entram na escola com uma língua oral desenvolvida. A aquisição da Língua de Sinais não é a única garantia da aprendizagem da PS (DAMÁZIO, 2007).

O ambiente em que a PS está inserida, em especial o da escola regular, precisa oferecer condições para que se estabeleçam mediações simbólicas com o meio físico e social, exercitando a sua capacidade representativa e, conseqüentemente, o desenvolvimento do pensamento, da linguagem e da produção de sentidos de tudo que a circunda. Dessa forma, um ambiente diglósico em que duas línguas sejam ofertadas e trabalhadas na sua especificidade oportunizará o desenvolvimento das PS, bem como a compreensão em contexto de tudo o que acontece ao seu redor.

Pensar e construir uma prática pedagógica que se volte para o desenvolvimento das potencialidades das pessoas com surdez, na escola, é fazer com que essa instituição esteja imersa nesse emaranhado de redes sociais, culturais e de saberes. Rompemos com o paradigma da dicotomização entre oralistas e gestualistas, e colocamos em cena a pessoa com surdez na concepção pós-moderna, e desta forma vemos que a tendência bilíngue se torna um território que desterritorializa a clausura dessa pessoa, sob a ótica multicultural. Porém, ao pensar a abordagem bilíngue para a educação linguística da pessoa com surdez, deslocamos o lugar especificamente linguístico e a tratamos com outros contornos: a LIBRAS e a Língua Portuguesa, em suas variantes de uso padrão, ensinadas no âmbito escolar, devem ser tomadas em seus componentes histórico-cultural, textual, interacional e pragmático, além de seus aspectos formais, envolvendo a fonologia, morfologia, sintaxe, léxico e semântica. (DAMÁZIO; FERREIRA, 2010, p. 48)

A abordagem bilíngue, com certeza, é uma tendência que vem primeiramente reconhecer e valorizar a PS na sua diferença de experiência viso-espacial. Ela considera a Língua de Sinais e a respeita em sua estrutura como fator fundamental na construção do desenvolvimento cognitivo da PS e, ao mesmo tempo, não a deixa isolada do mundo, oferecendo-lhe a língua da comunidade majoritária (majoritária em termo de quantidade e não de ser melhor ou pior), visto que estas pessoas estão inseridas num contexto global maior. De acordo com Damázio e Ferreira (2010), a PS “não é estrangeira em seu próprio país”, mas usuária de um sistema linguístico com características próprias, no qual cognitivamente busca estratégias de organização e estruturação do pensamento e da linguagem para a aquisição dessa língua.

Com base no exposto, as diferenças desses alunos serão respeitadas, considerando a obrigatoriedade dos dispositivos legais, que, segundo o Decreto 5.626, de 5 de dezembro de 2005, determina o direito de uma educação que garanta a sua formação bilíngue, em que Libras – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa escrita constituam línguas de instrução no desenvolvimento, de forma simultânea, colaborando para o desenvolvimento de todo o processo educativo.

Diante de todo este contexto de compreensão é que legitimamos a organização do Atendimento Educacional Especializado para Pessoa com Surdez (AEE PS) por meio da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008), que disponibiliza serviços e recursos para esse atendimento. É válido destacar que esse atendimento tem como função organizar o trabalho complementar à classe comum, com vistas à autonomia e à independência social, afetiva, cognitiva e linguística da PS na escola e fora dela.

Para tanto, o AEE PS, segundo Alves e Damázio (2010), ainda respeita os princípios pedagógicos essenciais para as duas línguas, garantindo uma organização didática e metodológica do fazer aula especializada, sob a autoridade técnica, humana e política do professor como responsável pela mediação entre o conhecimento, o conhecedor e o conhecido, num ambiente de aprendizagem processual dialógico, no qual se deve oferecer possibilidades infinitas para que ocorra a problematização, a experimentação, a demonstração e as trocas circunstanciais, promovendo o desenvolvimento social, afetivo, cognitivo e linguístico do aluno com surdez.

O AEE PS apresenta uma organização metodológica própria para o trabalho com os alunos com surdez, sendo que várias escolas, inclusive, já contam com alguns destes profissionais (professor de AEE e instrutores), mas ainda apresentam equívocos teóricos em sua aplicabilidade. Assim, cabem algumas perguntas: se o aluno com surdez já tem respeitada a sua língua natural, Língua de Sinais,

e tem oferecida como segunda língua a Língua Portuguesa, por que não tem apresentado um bom desenvolvimento em seu processo de escolarização? Por que os conhecimentos curriculares não têm sido compreendidos em sua profundidade? Por que mesmo com o acesso às duas línguas o aluno parece não se desenvolver em potencial em cada língua? Daí a necessidade de oferecer este atendimento através de três momentos didático pedagógicos: o AEE de Libras, o AEE em Libras e o AEE para o ensino de Língua Portuguesa.

5º CONCEITO

Atendimento Educacional Especializado para o ensino de Língua Portuguesa para as pessoas com surdez

Estudos e pesquisas realizados, pontualmente, por diversos autores/pesquisadores contemporâneos na última década do século XX e início do século XXI têm produzido algumas contribuições para o ensino de Língua Portuguesa para PS. Embora essas contribuições sejam de estudos importantes na área, elas ainda não contemplam o fazer educativo na apropriação, por parte do aluno com surdez, da Língua Portuguesa.

Algumas dessas pesquisas, consoante as suas práticas pedagógicas, fundamentam-se em teorias linguísticas, em concepções de currículo, de pedagogia e metodologia, para o ensino de Língua Portuguesa, pensando a PS como limitada a sua deficiência e determinando a aprendizagem da Língua Portuguesa subordinada a sua língua natural – Libras.

Respaldados por esses estudos, observamos um discurso muito divulgado e defendido por pesquisadores e PS que se refere à não necessidade de aprendizagem da Língua Portuguesa, alegando que a apropriação da Língua de Sinais por si só já daria conta de sua interação social, mesmo sabendo da existência de uma língua oficial no país. Vejamos alguns depoimentos de usuários da Libras:

“Por que o surdo deve aprender Português se ele já tem a Libras?”

“Surdo aprender Português é perder sua cultura!”

“O surdo não aprende Português!”

“Aprender Português é muito difícil para surdo!”

“Só com a Libras o surdo já resolve o seu problema.”

“Português não é necessário para surdo.”

“Eu não quero aprender Português!”

“Surdo não é ouvinte, para que aprender Português?”

“Surdo não vai aprender Português só porque ouvinte quer.”

“Língua de surdo é diferente de língua de ouvinte, então para que aprender Português?”

Falar de aspectos sociopolíticos na formação das PS, numa visão guetificada tem legitimado e definido os caminhos nos campos educacionais, sociais, político-cultural para essas pessoas, o que é, com certeza, reduzir em muito sua condição de vida em sociedade, sendo essa pessoa fadada ao convívio homogêneo e, mais uma vez, conduzida à exclusão social. Essa concepção fortalece a deficiência e não o potencial dessas pessoas.

Porém, se concebermos a PS como ser humano potencial constituído, como capaz de produzir sentidos, em quaisquer práticas de linguagem, nos processos de interação verbal; como capaz de agir em seu entorno, na realidade imediata, no mundo de que faz parte a partir de sistemas

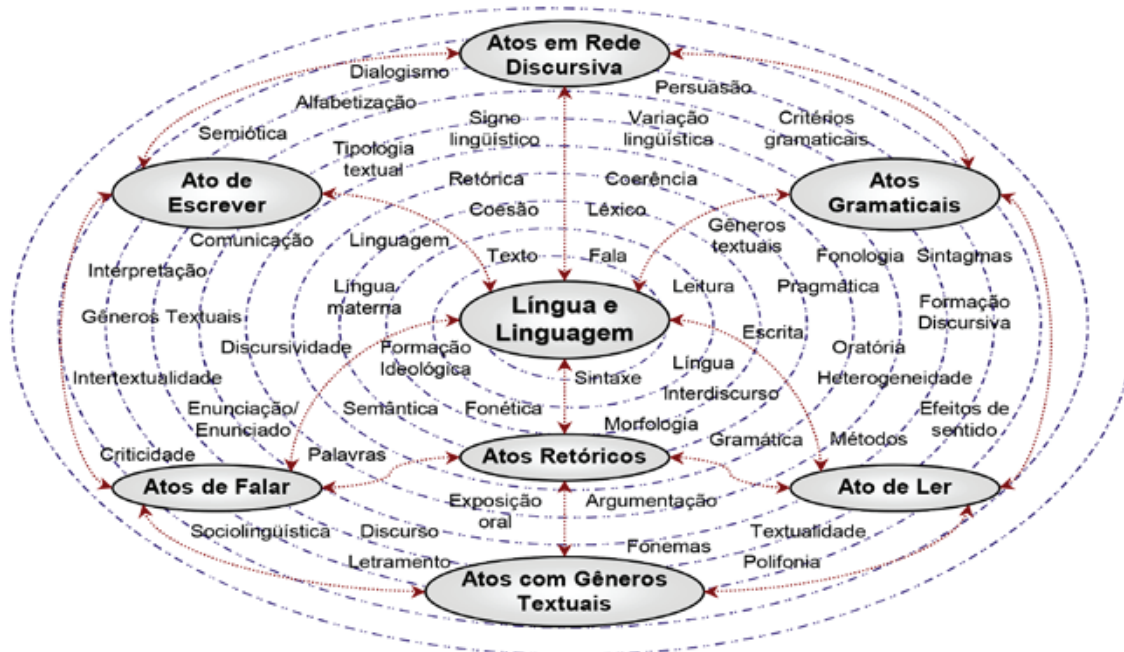
simbólicos e de vários sistemas de referências; a aprendizagem de uma segunda língua – como o Português, que é a língua oficial de seu país – torna a PS não somente otimizada em sua potencialidade como ser humano, mas permite-lhe apropriar-se de outra língua – a oficial – e dela fazer uso para o acesso aos bens socioculturais, ao conhecimento científico, constituindo-se como sujeito letrado, na sociedade do conhecimento, e possa ter certa garantia de sua identidade cidadã (DAMÁZIO; FERREIRA, 2010).

Esses pressupostos nos conduzem a pensar o sujeito com surdez como de potencialidade linguística, e este seria o ponto de partida para refletirmos sobre o ensino de Língua Portuguesa para a PS. O aspecto frágil ainda está na proposta de ensino dessa língua para a PS. Para nós, o que falta é uma proposta mais eficaz de ensino, enquanto processos metodológicos e didáticos, para levar as PS à apropriação do Português com maior eficácia. Para que isso ocorra, levantamos a seguinte questão: **Como ensinar Língua Portuguesa a pessoas com surdez desenvolvendo uma prática pedagógica para os atos de leitura, de produção de textos escritos e uso da gramática?**

Para isso, devemos considerar, segundo Damázio e Ferreira (2010):

- a pessoa com surdez como sujeito de competência discursiva/linguística, constituído de vários sistemas simbólicos, de referências e semióticos;
- a linguagem e a língua humana como processos de interação verbal, nas práticas sociais e discursivas;
- o ato de ler como processo de produção de sentidos – a leitura é produzida; o ato de escrever como processo de produção linguística e discursiva de vários gêneros textuais e discursivos que circulam em nossa realidade;
- os processos de ler e escrever como práticas de letramento nas sociedades contemporâneas do conhecimento;
- o uso da gramática da Língua Portuguesa como processos em que tal língua se “estrutura” e “funciona”, segundo as variedades e os contextos de uso da língua em sua modalidade ou variante “padrão”, principalmente quanto à produção de textos escritos.
- Enfim, para uma proposta de PRÁXIS de ensino de Língua Portuguesa para PS, tecemos um “mapa conceitual” que possa orientar todo o percurso didático-metodológico e as bases epistêmicas em que deverá apoiar o ensino de Língua Portuguesa.

TECITURA LÍNGUA E LINGUAGEM



Descrição: A figura apresenta um mapa conceitual, na forma ovalada, tem como objetivo orientar o processo de desenvolvimento da Língua Portuguesa focado em para PCs. É formado por oito imagens geométricas ovaladas, com fundo cinza, interligadas por setas de vai e vem pontilhadas na cor marrom. Cada imagem tem sua descrição, com início na "Língua Portuguesa" sendo as demais: "Língua e Linguagem", "Discurso", "Atos com Gêneros Textuais", "Semiótica", "Ato de Ler", "Ato de escrever" e "Atos Gramaticais". Ao fundo aglomerando todo o mapa conceitual há um espiral de linha pontilhada na cor azul marinho, onde estão escritas soltas muitas palavras da Língua Portuguesa, como por exemplo: alfabetização, leitura, comunicação, gramática, oratória, fonemas, língua materna, formação discursiva....

Fonte: Mirlene Damazio e Josimário Ferreira.

Para se respeitar os apontamentos do mapa conceitual, é importante saber enquanto prática pedagógica que:

- As pessoas com surdez não irão aprender Língua Portuguesa se ensinarmos conforme se ensina as pessoas ouvintes.
- Ensinar a Língua Portuguesa de forma tradicional à pessoa com surdez não obterá resultados positivos, visto ser inadequado até as pessoas ouvintes.
- Na alfabetização de pessoa com surdez, os métodos alfabético/fônico/silábico não são os mais adequados e eficientes, pois a Língua Portuguesa não deve ser ensinada das partes para o todo da palavra e sim o inverso.
- A estrutura mental da pessoa com surdez desenvolve-se, não é limitada a sua deficiência, por isso consegue aprender a língua escrita e a falada.
- A pessoa com surdez conseguirá aprender a Língua Portuguesa sem a necessidade da Libras, pois a primeira não é uma transposição para a segunda e vice-versa.

Nosso objetivo é apresentar reflexões sobre a língua e uma proposta de ensino do Português para PS, consistente com uma prática pedagógica que venha a permitir que essas pessoas se apropriem da modalidade de língua oficial escrita praticada em nosso país ou, até mesmo, possam desenvolver-se como usuários dessa língua, consoante a potencialidade que têm para adquirir e desenvolver os processos de leitura, como também os de escrita. Sob essa ótica, defendemos que o espaço escolar se constitui como o lugar-base onde se pode inserir as PS para aquisição e para desenvolvimento da modalidade de Língua Portuguesa escrita padrão. Principalmente por essa língua ser conteúdo do ensino regular das séries/ciclos iniciais ao ensino superior e por ser direito dos cidadãos com surdez constituírem-se como sujeitos letrados numa segunda língua, em seus vários níveis de desenvolvimento, na sociedade moderna do conhecimento de que fazem parte e da qual devem usufruir de benefícios legalmente garantidos (DAMÁZIO; FERREIRA, 2010).

O uso da língua oficial pode ser um dos eficazes instrumentos para a constituição da PS como sujeito/cidadão, dado que nela se concentra o poder discursivo de expressão formal de sentidos. Com ela é possível estabelecer as interações entre o “eu” e o “outro” e dela se apropriam todos os que buscam e produzem conhecimentos científicos, os saberes e os bens culturais a que temos direito de acesso (BAKHTIN, 1986). Por isso, o ensino de português escrito para PS tem como foco os níveis de letramento do sujeito nos atos de leitura e de escrita da língua oficial, ou língua segunda. Isso deve ser garantido, porque numa sociedade como a nossa, centrada na produção de conhecimento, na qual se multiplicam cada vez mais práticas de leitura e de escrita, além de uma nova cultura da tela, dos meios eletrônicos, que também se utilizam da escrita, é necessário que se pense na PS como ser humano potencial constituído de consciência, de pensamento e de linguagem.

Tornar a PS letrada numa sociedade que tem a Língua Portuguesa como a oficial, língua em que se produz e se registra o conhecimento científico e cultural, é criar condições e oportunidades para que essa pessoa tenha direitos de se constituir sujeito ativo e produtivo nas práticas sociais de leitura e de escrita em que se usa o português escrito (DAMÁZIO; FERREIRA, 2010). Nesse sentido, a escola e as instituições públicas, enfim, a sociedade brasileira deverá criar propostas e algumas diretrizes que viabilizem melhor a formação bilíngue da PS, com o intuito de que ela interaja mais e melhor, apropriando-se e produzindo conhecimentos em espaços de domínio da cultura gráfica brasileira. Assim, como sujeito “sínico” que é, o sujeito com surdez estaria conquistando mais um espaço social, político e cultural, não de submissão a uma segunda língua, mas dela apoderando-se para melhor lutar e garantir seus direitos de cidadão, incluindo-se nas instituições, nas práticas sociais e discursivas como sujeito nem ativo nem passivo e, sim, interativo e consciente (ANTUNES, 2005).

Por tudo isso, questionamos e afirmamos:

- Não é verdadeiro que a pessoa com surdez não precisa da Língua Portuguesa para interagir nas práticas sociais em seu cotidiano, apenas porque a Língua de Sinais se tornou oficial no Brasil e resolve esse problema. Já tratamos deste aspecto e compreendemos que apenas a aquisição de uma língua não é garantia de aprendizado.
- A pessoa com surdez se constitui sujeito bilíngue, porque sua língua natural, adotada em todo o país, é a garantia de sua identidade e autonomia cultural? Sabemos que o sujeito com surdez é bilíngue quando se apropria do uso das duas línguas, Portuguesa e de Sinais, dando sentido e significado do uso dessas línguas em sua vida, sendo respeitado na sua diferença linguística.
- Se a pessoa com surdez aprender a língua oficial de seu país, estará adquirindo a cultura do “ouvinte” e não estará respeitando a identidade de um grupo de usuários da Libras? Mais um ponto polêmico, pois sabemos muito bem que apenas o uso de uma língua não define uma cultura.

- A pessoa com surdez, por aprender a falar e escrever a Língua Portuguesa, não perderá seu lugar histórico e sociocultural e não será dominada pela cultura do ouvinte.
- A negação da aprendizagem de uma língua oficial – ou segunda língua – por pessoas com surdez constitui uma visão guetificada em nome da identidade social “surda”. Isso vem legitimar e definir caminhos nos campos educacional, social e político-cultural, reduzindo em muito sua condição de vida em sociedade.

Como ensinar, então, Língua Portuguesa para PS, desenvolvendo uma prática pedagógica para os atos de leitura, de produção de textos e uso da gramática?

Para isso, devemos considerar:

- a pessoa com surdez como sujeito de **competência discursiva**/linguística, constituído de vários sistemas simbólicos, de referências e semióticos;
- a linguagem e a língua humana como processos de **interação verbal**, nas práticas sociais e discursivas;
- o **ato de ler** como processo de produção de sentidos – a leitura é produzida;
- o **ato de escrever** como processo de produção linguística e discursiva de vários **gêneros textuais e discursivos** que circulam em nossa realidade;
- os processos de ler e escrever como práticas de **letramento** nas sociedades contemporâneas do conhecimento;
- o uso da gramática da Língua Portuguesa como processo em que a língua se “estrutura” e “funciona”, segundo as variedades e os contextos de uso da língua em sua modalidade ou variante “padrão”, principalmente quanto à produção de **textos escritos**.
- Enfim, propor e desenvolver uma prática didático-pedagógica no Atendimento Educacional Especializado para o Ensino de Língua Portuguesa à pessoa com surdez requer que o professor tenha em mente concepções de linguagem/língua, uma teoria de leitura de textos escritos (conhecimento prévio, implícitos, inferências – que categorizem a interpretação e a compreensão de textos) –, uma teoria de texto (em seus aspectos de textualidade/textualização – coerência, coesão e seus elementos pragmáticos), uma teoria de gêneros textuais e discursivos e uma concepção de gramática que leve ao uso-reflexão-uso. Assim, o ensino de Língua Portuguesa a pessoa com surdez poderia se tornar mais produtivo e permitiria a ela apropriar-se de forma mais eficaz da língua oficial de seu país e dos benefícios dela provenientes para sua cidadania.

Com base no que apresentamos, podemos dizer que a educação bilíngue para a PS configura-se na coexistência da Libras e da Língua Portuguesa (escrita). Portanto, não podemos esquecer que a PS parte do aspecto visual da escrita, pois a fala não parece ser importante no processo de leitura-escrita, sendo que a Língua Portuguesa é atravessada pela Língua de Sinais, porém é função do professor/mediador da aprendizagem “criar condições” para que o aluno apreenda e aprenda os dois sistemas linguísticos em seus aspectos específicos de estrutura, funcionamento e relações textuais discursivas em contextos de práticas sociais, compreendendo que Língua Portuguesa é diferente de Língua de Sinais.

6º CONCEITO

Atendimento Educacional Especializado DE Libras

É direito das PS ter acesso ao aprendizado da Língua de Sinais desde a tenra idade. Esse é um dos desafios das políticas públicas inclusivas para as escolas brasileiras, ou seja, a construção de ambientes educacionais para o ensino dessa língua que respeitem os ciclos do desenvolvimento e a naturalidade de sua aquisição pelas crianças com surdez, usando os métodos adequados para o seu ensino (DAMÁZIO, 2005).

AULA DE LIBRAS



Descrição: A figura tem estrutura retangular na horizontal. É uma fotografia de uma sala de aula, aparecendo ao fundo um quadro na cor verde; sobreposto a este a fotografia de uma paisagem. Há uma professora, loira, veste um guardapó branco com contornos na cor laranja. Ela está de pé, com um cartaz na mão, direcionado para um menino. O menino, está na frente da professora, tem cabelos castanhos e veste uniforme nas cores laranja com branco. Ele está gesticulando com as duas mãos.

Fotografia: Fernando Gomes.

Para atuar no AEE DE Libras, o professor precisa:

- Ter amplo domínio da estrutura da Libras;
- Saber ensinar a Língua de Sinais dialogicamente, estabelecendo interações comunicacionais;
- Não usar o canal da Língua Portuguesa para ensinar a Libras, ou seja, falar e ou escrever e logo em seguida sinalizar;
- Saber desenvolver os vários conceitos da Libras de forma vivencial, sem excluir os conceitos abstratos;
- Elaborar recursos didáticos com o uso de imagens;
- Trabalhar com base em um contexto.

Como são os passos do atendimento DE Libras?

De acordo com Damázio (2005), o atendimento se inicia com o *acolhimento* do aluno com surdez. Esse fator é de extrema importância, uma vez que o aprendizado de uma língua requer confiança na pessoa que a ensina, mesmo sendo essa língua o canal natural de quem está aprendendo. O aluno precisa se sentir seguro e ter autoconfiança para o aprendizado da Língua de Sinais, sendo esta construção algo natural e tranquilo que fará parte de toda a sua vida.

O atendimento deve ser planejado com base na avaliação do conhecimento que o aluno tem a respeito da Língua de Sinais. Essa avaliação é importante porque o AEE de Libras ocorre de acordo com a necessidade do aluno, em horário contrário ao das aulas na classe comum, de acordo com o estágio de desenvolvimento da Língua de Sinais em que o aluno se encontra. Dessa forma, os alunos mais novos que não sabem Língua de Sinais terão esse atendimento mais intensificado e aqueles que já dominam essa língua precisam ser avaliados para ver em que nível estão e se realmente compreendem sua estrutura e se utilizam os vários recursos que ela oferece.

Após a *avaliação inicial*, o professor de Libras precisa pensar na *organização didática* desse atendimento, que implica o uso de muitas imagens e de todo tipo de referências, uma vez que o canal desta língua é o visual-gestual. No decorrer do atendimento os alunos interagem e vivenciam diálogos e trocas simbólicas. Os professores e os alunos recorrem a vários recursos pedagógicos, tais como DVD, livros, dicionários, TV, data show, revistas, materiais concretos, entre outros (DAMÁZIO, 2005).

O professor do AEE de Libras avalia sistematicamente a aprendizagem dos alunos, utilizando uma ficha de registro onde consta: uso de mímica, conhecimento dos sinais de Libras, fluência e simetria. Em fluência e simetria, são analisados os parâmetros da Língua de Sinais: configuração de mão, ponto de articulação, movimento, orientação e expressão facial. São estudados também o grau de complexidade do domínio da língua, como emprego de termos técnico-científicos das várias ciências. É importante ressaltar que a avaliação leva em consideração a idade, o ano ou o ciclo escolar em que o aluno com surdez se encontra.

7º CONCEITO

Atendimento Educacional Especializado EM Libras

O AEE EM Libras, segundo Damázio (2007), constitui um dos três momentos didático-pedagógicos para os alunos com surdez incluídos na escola comum, disponibilizando os conteúdos a todos os alunos, conforme a estrutura própria do currículo. O aluno com surdez, assim como os demais, tem o direito de estar participando da escola comum, mas sendo atendido em suas necessidades e especificidades. Dessa forma, o AEE em Libras possibilita através do canal de comunicação primeiro para as pessoas com surdez, que é a Língua de Sinais, o acesso aos conceitos e conhecimentos curriculares trabalhados em classe comum.

Pensando na importância do AEE em Libras, cabem algumas perguntas:

- Como fica o processo de abstração das conceituações essenciais de um dado conteúdo?
- Por que os conhecimentos curriculares não têm sido compreendidos em sua profundidade?
- Como pensar e propiciar um atendimento que verdadeiramente atenda às necessidades dos alunos com surdez na compreensão dos conteúdos curriculares que se apresentam na proposta pedagógica e metodológica da escola?

AULA EM LIBRAS



Descrição: A figura tem estrutura retangular na horizontal. A Imagem é uma fotografia de uma sala de aula, ao fundo numa das paredes um quadro na cor verde e na outra um cartaz. Na parte central da fotografia tem uma mesa e sobre ela uma maquete de uma cidade. De pé encontram-se três pessoas do sexo masculino: um professor e dois alunos adolescentes. Há a interação entre os três através de gestos com as mãos e expressões faciais sobre algo a respeito da maquete. Os dois alunos estão uniformizados com camisetas nas cores branca e laranja, e o professor veste calça preta e camisa na cor carmim.

Fotografia: Vinicius Carvalho Costa e Silva.

Partindo de todos estes questionamentos e pensando em uma organização metodológica que considera a PS como um sujeito pensante, formulador de ideias e construtor do seu próprio conhecimento, como o AEE em Libras deve ser organizado para atender às especificidades desses alunos, no que tange ao acesso aos conhecimentos acadêmicos por meio da Libras?

O AEE em Libras deve ocorrer diariamente, em horário contrário ao das aulas da classe comum, acompanhando o desenvolvimento do conteúdo curricular, para que o aluno com surdez relacione esses conteúdos apreendidos também em Língua de Sinais. Para que os conteúdos curriculares sejam assimilados pelo aluno com surdez, é necessária uma organização didático-metodológica de “fazer aula”, que é responsabilidade de um professor.

Quem é, então, esse profissional e qual deve ser a sua formação?

Na escola comum, é imprescindível a presença de professores que realizem esse atendimento, formados na área de atuação (pedagogo, professor de matemática, história, geografia etc.), qualificados para realizar o atendimento das exigências básicas do ensino por meio da Libras. Daí a necessidade do domínio e da formação desse professor que oferecerá os conteúdos acadêmicos em uma estrutura que respeite e legitime as suas possibilidades.

Como são os passos para o planejamento do AEE EM Libras?

O *primeiro passo* do planejamento do professor é o acolhimento desse aluno, que precisa se sentir seguro e bem aceito, valorizado em sua diferença, mantendo uma relação de respeito e confiança com o professor.

AULAS EM LIBRAS

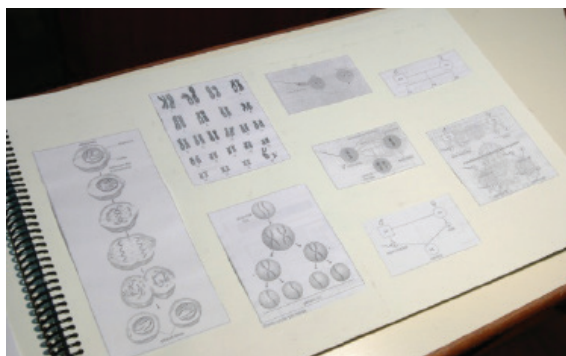


Descrição: A figura tem estrutura retangular na horizontal. A imagem é uma fotografia de uma sala de aula, ao fundo aparece uma parede com um quadro na cor verde, sobrepostos a este, dois cartazes um com o mapa político do Brasil e o outro com o mapa Mundi. Na parte central da fotografia, de pé encontram-se três pessoas do sexo masculino: um professor e dois alunos adolescentes. Há a interação entre os três através de gestos com as mãos e expressões faciais. Os dois alunos estão uniformizados com camisetas nas cores branca e laranja, e o professor veste calça preta e camisa na cor carmim.

Fotografia: Vinicius Carvalho Costa e Silva.

O *segundo passo* é a avaliação referente aos conhecimentos que o aluno tem do aprendizado dos conteúdos das séries anteriores que subsidiarão as séries seguintes.

CADERNO DE ESTUDO



Descrição: A figura tem estrutura retangular na horizontal. A imagem é um caderno aberto, tem folhas claras, onde estão colados oito desenhos explicativos de conteúdos na forma de esquemas e organogramas.

Fotografia: Fernando Gomes.

O *terceiro passo* do planejamento é a definição e o estudo do conteúdo curricular a ser trabalhado no AEE em Libras. Assim, o professor do AEE em Libras não se apropriará do planejamento dos professores da sala de aula comum e o aplicará tal e qual, pois a organização didática e a língua canal do atendimento não são a mesma da turma comum.

AULA EM LIBRAS



Descrição: A figura tem estrutura retangular na horizontal. É uma fotografia de uma sala de aula, ao fundo numa das paredes um cartaz com explicações da parte respiratória do ser humano. Na outra parede tem um quadro na forma de um desenho pendurado. No restante do espaço desta parede tem uma estante com muitos livros empilhados. Na parte central da fotografia há uma professora de pé, que veste guarda-pó branco. Esta segura com as duas mãos uma garrafa que possui um líquido amarelo. A professora está voltada para a turma de alunos que estão sentados a sua frente. Cada aluno está sentado numa cadeira e tem a classe em sua frente. Estes observam atentamente a professora.

Fotografia: Fernando Gomes.

No *quarto passo* do planejamento das aulas em Libras, há que se fazer o estudo dos termos científicos do conteúdo a ser estudado nessa língua, momento no qual o professor se apropria ainda mais do conteúdo a ser trabalhado por meio da Libras. É necessária, então, uma ampliação do vocabulário técnico da Língua de Sinais, reforçando a necessidade de aprofundar conceitos imprescindíveis ao acesso dos alunos com surdez ao conhecimento acadêmico.

No *quinto passo* do trabalho do professor, este deve utilizar imagens visuais e, quando o conceito é muito abstrato, recorrer a outros recursos, como o teatro, por exemplo. Por isso, os recursos didáticos utilizados na sala de aula comum para a compreensão dos conteúdos curriculares também podem ser utilizados no AEE em Libras, e vice-versa, reforçando mais uma vez a consonância necessária do Atendimento Educacional Especializado e da classe comum, que se complementam mutuamente.

CAIXAS TEMÁTICAS



Descrição: A figura tem estrutura retangular na horizontal. Organizado em três pilhas de caixas de papel corrugado, cada qual está devidamente etiquetada, dispostas em cima de uma mesa.

Fotografia: Fernando Gomes.

A avaliação processual do aprendizado por meio da Libras é importante para que se verifique, pontualmente, a contribuição do Atendimento Educacional Especializado para o aluno com surdez na escola comum. O professor do AEE em Libras deve estar atento à evolução conceitual de seus alunos, verificando constantemente o que eles conseguem dominar e explicar do conteúdo curricular trabalhado por meio da Língua de Sinais, sendo este o *sexto passo* essencial para a organização didática do fazer aula para o AEE em Libras.

Portanto, com o AEE em Libras o aluno com surdez terá maior oportunidade de participar da escola comum com acessibilidade e igualdade, propiciando uma evolução no seu aprendizado que refletirá nas suas relações dentro e fora da escola. O AEE em Libras, então, é um direito do aluno com surdez, e como tal deve ser assegurado pelas escolas com o intuito de atender esse aluno nas suas necessidades e, acima de tudo, respeitá-lo na sua singularidade e diferença.

8º CONCEITO

Como fazer Plano de Atendimento Educacional Especializado para pessoa com surdez?

Pensando na importância de fazer Plano de Atendimento Educacional Especializado, organizado sistematicamente e atendendo às reais necessidades dos alunos com surdez, apresentamos a seguir os cinco passos importantes para a realização desse ato pedagógico:

Primeiro Passo

Parâmetros para a escrita de caso

A descrição de um caso requer uma visão focada no potencial do aluno. Para isso é importante realizar as seguintes observações:

- **compreender o aluno** como um ser único, original, singular, inconcluso, interativo, com múltiplas linguagens, sujeito descentrado e desterritorializado.... numa dimensão biopsicossocial, cognitiva e cultural.
- saber **quem é o aluno, se** criança, jovem ou adulto, observando as características do desenvolvimento biopsicossocial, cognitivo e cultural.
- observar o aluno com surdez nos seguintes aspectos:
- compreender a **educabilidade humana** (valores, ética, crenças, atitudes e comportamentos) da pessoa com surdez;
- compreender o **tipo de perda auditiva**;
- compreender o desenvolvimento da **motricidade global**;
- observar a **autonomia intelectual e social** da pessoa com surdez;
- observar as **múltiplas linguagens** que a pessoa com surdez utiliza e o processo comunicacional;
- observar o **poder criador** e a criatividade que o aluno com surdez tem;
- verificar o **domínio de conteúdos curriculares em Libras** que o aluno com surdez possui e sua aplicabilidade;
- compreender a **Libras** utilizada pelo aluno com surdez;
- compreender o **uso do português escrito** pelo aluno com surdez;
- verificar a **leitura labial** e a **oralidade** do aluno com surdez.

Segundo Passo

Aspectos importantes para sistematização e registro do caso:

- preocupar-se com a **organização didática** da coleta de dados sobre o caso, numa visão **processual e dialógica** envolvendo vários procedimentos com seus devidos instrumentos, tais como: observação sistemática, entrevistas, gravações, filmagens, avaliação escrita, desenhos, análise de documentos, pareceres médicos e outros;
- **registrar** todo o processo de coleta de dados do caso, visando à organização final da descrição do caso e oferecer posteriormente dados complementares.

Terceiro Passo – escrever o caso

Escrever o caso com todos os detalhes possíveis, seguindo as orientações dos passos 1 e 2.

Quarto Passo

Analisar o caso procurando entender o aluno e determinando suas características principais. Veja quadro modelo abaixo.

3 – Características do Aluno	
Afetividade	
Sociabilidade	
Cognição	
Linguagem	
Motricidade	
Família	

Quinto Passo

Preencher o instrumento específico do Plano de Atendimento Educacional Especializado para PS, atendendo às reais necessidades do aluno e realizando a complementaridade para a classe comum.

Abaixo são apresentadas as etapas de preenchimento do instrumento básico do Plano de Atendimento Educacional Especializado para PS:

- 1 – Cabeçalho
- 2 – Identificação do Aluno
- 3 – Relato do Caso
- 4 – Características do Aluno
- 5 – Natureza do Problema
- 6 – Plano de Unidade de Ensino – Trimestral
- 7 – Processo Avaliativo
- 8 – Livro Adotado para o Aluno Estudar
- 9 – Bibliografias do Professor

Exemplo de um Plano de Atendimento Educacional Especializado para pessoa com surdez

2 – Identificação do Aluno
<p>O aluno Antônio José da Silva, natural de Uberlândia-MG, nascido em 19/3/1994, filho de Wagner Alves Silva e Talita Silva, residente na Rua Carajás nº 133, no bairro da Joaquina, na cidade de São José-MG, atualmente com 16 anos de idade, está regularmente matriculado na Escola Américo Junqueira Rezende.</p> <p>Antônio José da Silva é um adolescente de 16 anos e tem surdez profunda bilateral.</p> <p>Seus professores são: Rosa Cavalcanti, Maria Costa e Silva e Davi Roberto Bragança.</p>

3 – Relato do Caso

O aluno Antônio José da Silva, natural de Uberlândia-MG, nascido em 19/3/1994, filho de Wagner Alves Silva e Talita Silva, residente na Rua Carajás nº 133, no bairro da Joaquina, na cidade de São José-MG, atualmente com 16 anos de idade, está regularmente matriculado na Escola Américo Junqueira Rezende.

AS é um adolescente de 16 anos e tem surdez profunda bilateral.

No domínio social, o desenvolvimento de AS é muito bom, é bem-humorado, educado e gosta de estar sempre com os colegas. Entretanto, muitas vezes os provoca com brincadeiras inadequadas, mas não aceita muito bem as provocações que lhe são dirigidas.

No domínio da linguagem e comunicação, AS é bastante comunicativo; se expressa através da Língua de Sinais (Libras) e possui um pouco de oralidade. Ainda apresenta dificuldades na linguagem escrita e leitura, por não compreender bem a estrutura da Língua Portuguesa.

No domínio do pensamento e do comportamento, AS apresenta muitas dificuldades em questões lógico-matemáticas por falta de mais estudos. Necessita da intervenção do professor frequentemente para a execução das atividades propostas em sala, não demonstrando interesse e esforço em realizá-las e se dispersando facilmente. Fica agitado quando não consegue fazer algum exercício. Não cumpre com a maioria dos trabalhos propostos para casa e não consegue concluir suas atividades avaliativas com segurança e eficazmente, precisando do apoio do professor. Seu rendimento escolar não está muito bom devido à indisposição de estudar, de cumprir com suas atividades e às insistentes conversas e brincadeiras em sala de aula. Quando questionado sobre o porquê de não realizar seus trabalhos de casa, sempre se justifica através da deficiência (surdez), dizendo que não entendeu ou que não sabia.

No domínio psicomotor, AS possui um desenvolvimento ótimo.

Enfim, AS é um adolescente com muito potencial cognitivo, necessitando de estímulos adequados para o seu desenvolvimento, além de melhor predisposição de sua parte ao estudo.

4 – Características do Aluno

Afetividade	Bem-humorado e brincalhão
Sociabilidade	Muito boa, apesar das constantes provocações com brincadeiras desagradáveis com os colegas
Cognição	Necessita da constante interferência e auxílio da professora para realizar suas atividades e apresenta dificuldades no raciocínio lógico-matemático
Linguagem	Fluente na Língua de Sinais (Libras) e oralidade fraca, apresenta várias dificuldades na leitura e escrita da Língua Portuguesa
Motricidade	Ótimo desenvolvimento
Família	Relacionamento conturbado com os pais

5 – Natureza do Problema

AS é um adolescente de 16 anos e tem surdez profunda bilateral e apresenta dificuldades na leitura e escrita e ideias dos conteúdos em Libras.

6 – Plano de Unidade de Ensino – Trimestral

Momento	Objetivos Específicos	Conteúdos	Desenvolvimento Metodológico	Recursos Didáticos
Atendimento Educacional Especializado EM Libras	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desenvolver as ideias dos conteúdos curriculares da classe comum por meio de Libras. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Plano de Conteúdo/ contexto do 9º ano do Ensino Fundamental (História, Geografia, Ciências, Matemática, Artes, Educação Física) 	<ol style="list-style-type: none"> (1) o aluno pensa, questiona e levanta ideias sobre todas as coisas; (2) ao levantar ideias, entra em conflito com os esquemas anteriores; (3) ao entrar em conflito, busca respostas aos seus questionamentos, visando refutar ou confirmar o que está sendo investigado, estudado; (4) ao descobrir sobre o saber investigado, tem um ato conseguido; (5) esse ato conseguido precisa ser repetido, construindo o signifiante e o significado; (6) ao apreender o saber, o ser humano realizará sua aplicabilidade no seu cotidiano de vida. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lousa ▪ Pincel ▪ Fotografia ▪ Vídeo ▪ TV ▪ Livro-texto ▪ Papel sulfite ▪ Cd-Rom ▪ Computador ▪ Internet ▪ Revistas ▪ Jornais ▪ Gravador ▪ Filmadora ▪ Fita ▪ Letras de Músicas ▪ Filmes ▪ Lápis de cor ▪ Papel cartão ▪ Jogo pedagógico ▪ Caderno de estudo ▪ Gibi ▪ Livros de literatura ▪ Gravuras ▪ Argila ▪ Aquarela ▪ Sucatas ▪ Livros didáticos

7 – Plano de Unidade de Ensino – Trimestral

Momento	Objetivos Específicos	Conteúdos	Desenvolvimento Metodológico	Recursos Didáticos
Atendimento Educacional Especializado de Língua Portuguesa	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desenvolver a competência gramatical e linguística, bem como textual para que sejam capazes de gerar seqüências linguísticas bem formadas. 	<p>Leitura e Escrita</p> <p>1.1- Planejamento da mensagem (geração da informação e organização da mensagem a comunicar)</p> <p>1.2- Construções sintáticas (escrever o texto em frases e ajustados às regras e estruturas gramaticais próprias à língua e do estilo em que se escreve)</p> <p>1.3- Recuperação de elementos léxicos (recuperação dos grafemas, seja pela via fonológica ou indireta ou pela via ortográfica, visual)</p>	<p>(1) o ser humano pensa, questiona e levanta ideias sobre todas as coisas;</p> <p>(2) ao levantar ideias, entra em conflito com os esquemas anteriores;</p> <p>(3) ao entrar em conflito, busca respostas aos seus questionamentos, visando refutar ou confirmar o que está sendo investigado, estudado;</p> <p>(4) ao descobrir sobre o saber investigado, tem um ato conseguido;</p> <p>(5) esse ato conseguido precisa ser repetido, construindo o significante e o significado;</p> <p>(6) ao apreender o saber, o ser humano realizará sua aplicabilidade no seu cotidiano de vida.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lousa ▪ Pincel ▪ Fotografia ▪ Vídeo ▪ TV ▪ Livro-texto ▪ Papel sulfite ▪ Cd-Rom ▪ Computador ▪ Internet ▪ Revistas ▪ Jornais ▪ Gravador ▪ Filmadora ▪ Fita ▪ Letras de Músicas ▪ Filmes ▪ Lápis de cor ▪ Papel cartão ▪ Poemas e poesias ▪ Brinquedos ▪ Jogos pedagógicos ▪ Cadernos ▪ Caderno de estudo ▪ Gibi ▪ Livros de literatura ▪ Gravuras ▪ Quadra ▪ Piscina ▪ Argila ▪ Aquarela ▪ Sucatas ▪ Livros didáticos ▪ Mapas ▪ Diferentes tipos de textos

8 – Processo Avaliativo

Os processos avaliativos serão realizados por meio da avaliação processual, visando compreender o desenvolvimento de AS, em suas possibilidades, limitações e diferenças no cotidiano educativo. Por meio dessa avaliação, poderemos repensar permanentemente os atos pedagógicos com AS. Os princípios dessa avaliação coincidirão com os da aprendizagem.

Os princípios a serem adotados nas avaliações de AS são:

- contínua (não se restringir ao momento isolado);
- gradual (realizar-se em etapas);
- cumulativa (cada avaliação deve fornecer elementos para outra);
- coerente (ter ligação recíproca com o processo ensino-aprendizagem e com a metodologia desenvolvida pelo AEE);
- cooperativa (professor e aluno devem atuar juntos);
- ampla (vários aspectos devem ser considerados);
- de acompanhamento (e não apenas classificatória);
- prazerosa (desenvolver-se num clima de tranquilidade e confiança).

Esta forma de avaliar favorecerá a possibilidade de se encontrar as potencialidades e não as limitações do desempenho escolar de AS. Ao trabalhar com avaliações sistemáticas de diversas situações do cotidiano escolar, ampliaremos o olhar sobre o desenvolvimento e a aprendizagem de AS, independentemente de suas limitações. Realizaremos avaliações iniciais e continuadas do processo de aprendizagem de AS nos campos biopsicossocial, cognitivo e cultural.

Avaliações iniciais: AS será observado por todos os professores que diretamente trabalham com ele. Focalizaremos as observações nos seguintes aspectos: sociabilidade, cognição, afetividade, aptidões, interesses, habilidades e talentos. Registraremos as observações iniciais em relatório-textos, colhidos das anotações realizadas ao longo do processo inicial de observação.

Nas avaliações continuadas, trabalharemos com diagnósticos realizados no cotidiano, ou em momentos em que o professor da classe comum e do AEE observarão questões importantes de serem analisadas. Registraremos essas observações por meio de relatório circunstanciado e fichas de observações, procurando de uma forma mais significativa registrar a compreensão do processo apresentado por AS.

Ao avaliarmos continuamente AS, procuraremos verificar as habilidades que foram desenvolvidas no ambiente do aprender a aprender, criado na sala de aula e no AEE, que favorecerão o desenvolvimento de AS no terceiro núcleo.

O sistema de avaliação envolverá a avaliação dos domínios cognitivos. Eles estão relacionados à capacidade de: conhecimento, compreensão, aplicação, serão utilizadas estratégias de ensino individuais, favorecendo a investigação, a exploração, o tateamento experimental em trabalhos temáticos escritos, produções textuais orais e escritas, exercícios estruturais e trabalhos de campo.

9 – Livro Adotado para o Aluno Estudar

Adoção de diversos livros didáticos, enciclopédias, sites, revistas, jornais, filmes, vídeos e diferentes recursos imagéticos.

10 – Bibliografias do Professor

Citar tudo que consultar ao realizar o plano.

Assinatura do Professor do AEE

Data ____/____/____

CONCLUINDO...

Neste texto, tivemos o propósito de demonstrar a possibilidade de as pessoas com surdez estudarem na escola comum numa perspectiva inclusiva, com o AEE, oferecido como complementar à classe comum, visando ao pleno desenvolvimento e aprendizagem por meio da Libras e da Língua Portuguesa escrita.

Concluimos que é preciso refutar as propostas de educação de alunos com surdez que não sejam inclusivas, pois discriminam e colocam esses alunos em escolas de “surdos”, ou seja, em ambientes educacionais à parte dos demais. Assim sendo, rompemos com o embate entre gestualistas e oralistas, que prejudica o desenvolvimento dessas pessoas, ao canalizar a atenção para o problema de língua em si. De fato, o fracasso escolar de alunos com surdez na escola comum não pode continuar sendo centrado no uso desta ou daquela língua, mas principalmente na qualidade das práticas escolares oferecidas a todos os alunos, nas escolas comuns.

Embora a Língua de Sinais seja condição necessária para a escolarização das pessoas com surdez, ela não é suficiente, por si só, para resolver todos os problemas escolares desses alunos, assim como não é suficiente para que eles deem prosseguimento aos seus estudos em todos os níveis de ensino.

O estudo sistemático de Libras e da Língua Portuguesa escrita não é apenas um complemento necessário ao bom desempenho escolar do aluno com surdez, mas a garantia da sua inclusão em escolas comuns e na sociedade em geral. Ele não constitui um trabalho segregado e/ou substitutivo da escolarização do aluno com surdez nas turmas de ensino regular, mas o complemento necessário para que esses alunos tenham sucesso em seu percurso escolar.

Para tanto, defendemos a atuação do professor bilíngue em sala de aula, porém esta não é a nossa realidade brasileira e, assim, contamos com a presença do intérprete, que é um profissional da Educação Especial que medeia a comunicação em todos os espaços das escolas, não sendo um profissional do AEE. No AEE contamos com a presença do instrutor e/ou professor de Libras (preferencialmente com surdez), o professor em Libras (que pode ser o professor bilíngue) e o professor de Língua Portuguesa.

Contudo, negar aos alunos com surdez a possibilidade de estudar em uma escola comum na perspectiva inclusiva, em nome de sua cultura, comunidade e língua, é, para nós, um grande equívoco teórico-educacional, no processo de escolarização dessas pessoas, nos níveis básico e superior de ensino.

REFERÊNCIAS

- ALVES, C. B.; DAMAZIO, M. F. M. **Atendimento educacional especializado: pessoa com surdez**. São Paulo: Moderna, 2010.
- ANTUNES, I. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola, 2005.
- BAKHTIN, M. V. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1986.
- BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- CICCONI, M. C. Algumas considerações gerais sobre bilinguismo (s) na área da surdez. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, 14, pp. 19-22, dez. 2000.
- DAMÁZIO, M. F. M. Educação escolar inclusiva das pessoas com surdez na escola comum: questões polêmicas e avanços contemporâneos. In: II SEMINÁRIO EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DIREITO À DIVERSIDADE, 2., 2005, Brasília. **Anais...** Brasília: MEC, SEESP, 2005, pp. 108-121.
- _____. **Atendimento educacional especializado: pessoa com surdez**. São Paulo: Kronos, 2007.
- DAMÁZIO, M. F. M.; FERREIRA, J. Educação escolar de pessoas com surdez-atendimento educacional especializado em construção. **Revista Inclusão**. Brasília: MEC, v. 6, 2010.
- GOLDFELD, M. **A criança surda**. São Paulo: Pexus, 1997.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 4ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- QUADROS, R. M. de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- SANTOS, B. S. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- TAYLOR, C. W. **Criatividade: progresso e potencial**. São Paulo: Ibrasa, 1976.

PARA SABER MAIS

- ANTUNES, I. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola, 2005.
- BAGNO, M. et. al. **Língua materna: letramento, variação & ensino**. São Paulo: Parábola, 2002.
- BALTAR, M. **Competência discursiva e gêneros textuais**. Caxias do Sul: EDUCS, 004.
- BRANDÃO, C. R. **O que é educação?** São Paulo: Brasiliense, 1981.
- BRASIL. **Constituição: República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.
- O ACESSO de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular. 2ª ed. rev. e atualiz. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.
- BRITO, L. F. **Integração e social e educação de surdos**. Rio de Janeiro: Babel, 1993.
- BUENO, J. G. S. Diversidade, deficiência e educação. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 12, pp. 3-12, jul. / dez. 1999.
- _____. Educação inclusiva e escolarização dos surdos. Brasília, v. 3, n. 23, pp. 37-42, 2001.
- CAMARA JR., J. M. **Manual de expressão oral e escrita**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- CERTEAU, M. de; GIARD, L.; MAYOL, P. **A invenção do cotidiano: 2. morar, cozinhar**. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

- COSTA VAL, M. G. **Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- DA SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- DAMÁSIO, A. R. **O erro de Descartes**. São Paulo: Cia das Letras, 2003.
- DAMÁZIO, M. F. M. **Educação escolar de pessoa com surdez: uma proposta inclusiva**. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2005. 117 p. Tese de Doutorado.
- _____. Educação escolar inclusiva das pessoas com surdez na escola comum: questões polêmicas e avanços contemporâneos. In: SEMINÁRIO EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DIREITO À DIVERSIDADE, 2., 2005, Brasília. **Anais...** Brasília: MEC, SEESP, 2005. pp. 108-121.
- DORZIAT, A. Democracia na escola: bases para igualdade de condições surdos-ouvintes. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 9, pp. 24-29, jan. / jun. 1998.
- FARIA, M. F. M. **Estudo analítico do rendimento escolar no ensino fundamental: uma questão revisitada**. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 1997. 141 p. Dissertação de Mestrado.
- _____. **Rendimento escolar dos portadores de surdez na escola regular em classe comum do ensino fundamental**. Espanha: Universidade de Salamanca, 1997. 148 p. Dissertação de Mestrado.
- FELIPE, T. A. Escola inclusiva e os direitos linguísticos dos surdos. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 7, pp. 41-46, jan. / jun. 1997.
- FERNANDES, E. **Linguagem e surdez**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- _____. **Problemas linguísticos e cognitivos do surdo**. Rio de Janeiro: Agir, 1990.
- GERALDI, J. W. O uso como lugar de construção dos recursos linguísticos. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 8, pp. 49-54, ago. / dez. 1997.
- GIUSEPPE, R. et. al. (Org.). **A educação dos surdos**. Brasília: MEC/SEESP, 1997.
- GOERGEN, P. **Pós-modernidade, ética e educação**. Campinas: Autores Associados, 2001.
- HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1992.
- KLEIMAN, A. B. (org.). **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- KOZLOWSKI, L. A proposta bilíngue de educação do surdo. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 10, pp. 47-53, jul./dez. 1998.
- _____. O modelo educacional bilíngue no INES. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 18/19, pp. 102-105, dez. 2002/jul. 2003.
- LANE, H. **A máscara da benevolência: a comunidade surda amordaçada**. São Paulo: Instituto Piaget, 1992.
- LENZI, A. C. A Integração das pessoas surdas. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 7, pp. 22-25, jan./jun. 1997.
- MANTOAN, M. T. E. Caminhos pedagógicos da inclusão. In: ANPED. Caxambu, 1998.
- _____. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?**. São Paulo: Moderna, 2003.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, M. B. (org.). **Gêneros textuais & ensino**. Petrópolis: Lucerna, 2002.
- MARTINELLI, M. L.; RODRIGUES, M. L.; MUCHAIL, S. T. (Org.). **O uno e o múltiplo nas relações entre as áreas do saber**. 2ª ed. São Paulo: Cortez: 1998.
- MARTINS, M. H. **O que é leitura?** São Paulo: Brasiliense, 1982.
- MATURNA, H. R.; VARELA F. G. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas do entendimento humano**. Editorial Psy II, 1995.

- MCLAREN, P. **Multiculturalismo crítico**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- _____. Pós-modernismo, pós-colonialismo e pedagogia. In: SILVA, T. T. da. **Teoria crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, pp. 9-40, 1999.
- MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. Campinas: Papirus, 2003.
- MORIN, E. **Ciência com consciência**. Portugal: Europa-América, 1990.
- _____. **Introdução ao pensamento complexo**. 3ª ed. Lisboa: Stória, 2001.
- _____. **O método II: a vida da vida**. Porto Alegre: Sulinas, 2001.
- MOURA, M. C. **O surdo: caminhos para uma nova identidade**. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.
- OLIVEIRA, A. A.; MACEDO, M. F. **Aigo: a arte de comunicar I: língua de sinais**. Uberlândia: Ameduca, 1998.
- ORLANDI, E. **Discurso e texto**. Campinas: Pontes, 2005.
- _____. **Interpretação**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- PERLIN, G. T. T.; QUADROS, R. M. de. Educação de surdos em escola inclusiva? **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 7, pp. 35-40, jan. / jun. 1997.
- PETER, M. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- PIERUCCI, A. F. **Ciladas da diferença**. São Paulo: Editora 34, 1999.
- POKER, R. B. **Troca simbólica e desenvolvimento cognitivo em crianças surdas: uma proposta de intervenção educacional**. UNESP, 2001. 363 p. Tese de Doutorado.
- ROCHA, S. Histórico do INES. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, Edição especial, pp. 3-31, ago. 1997.
- SÁ, N. R. L. de. Escola inclusiva: confrontando o paradigma. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 7, pp. 29-34, jan. / jun. 1997.
- SÁNCHEZ, C. **La increíble y triste historia de la sordera**. Merida: Ceprosord, 1990.
- SCHNITMAN, D. F. (Org.). **Novos paradigmas, cultura e solidariedade**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1996.
- SEQUEIROS, L. **Educar para a solidariedade: projeto didático para uma nova cultura de relação entre os povos**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- SILVA, T. T. da. **Documentos e identidades: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- SKLIAR, C. (Org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999. 2 v.
- SOUZA, R. M. de; GÓES, M. C. R. de. O ensino para surdos na escola inclusiva: considerações sobre o excludente contexto da inclusão. In: SKLIAR, C. (Org.). **Atualidade da educação para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999. 2 v.
- STAINBACK, W.; STAINBACK, S. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- ZOHAR, D. **O ser quântico: uma visão revolucionária da natureza humana e da consciência, baseada na nova física**. 8. ed. São Paulo: Best Seller, 1990.



8

A ORGANIZAÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA PESSOA COM SURDOCEGUEIRA E PARA PESSOA COM DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA SENSORIAL

Geisa Letícia Kempfer Bock - Universidade Estadual de Santa Catarina - UDESC
Shirley Rodrigues Maia - Universidade de São Paulo - USP
Vula Maria Ikonomidis - Associação Educacional para Múltipla Deficiência - AHIMSA

Com este artigo propomos um breve diálogo sobre os aspectos da comunicação e o seu desenvolvimento, numa ação intencional de instigar profissionais da educação a pensar como proporcionar a participação efetiva dos estudantes com surdocegueira e com deficiência múltipla sensorial no seu percurso acadêmico. Dessa maneira será abordada e contextualizada a organização desses aspectos com vistas às possibilidades de efetivação de estratégias significativas com respeito aos estilos de aprendizagens desses estudantes.

Os desafios para o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no atendimento das pessoas com surdocegueira e com as pessoas com deficiência múltipla sensorial geralmente retratam sobre como desenvolver a comunicação, participação desses alunos em sala de aula e como desenvolver conceitos e sair de uma comunicação não simbólica para uma comunicação simbólica. Com isso, apresentaremos aspectos importantes para o trabalho com algumas sugestões de como realizá-lo.

DESENVOLVIMENTO DA COMUNICAÇÃO

As pessoas com surdocegueira congênita e as pessoas com deficiência múltipla sensorial iniciam sua relação com o ambiente e com as pessoas por meio da Comunicação não simbólica, ou seja, utilizando as Expressões Naturais. Segundo as autoras Andreassen e Rodbroe (2007, p. 46) “as primeiras expressões naturais são aquelas que nascem com a pessoa e que se tornam sociais quando provocam reações de outra pessoa”.

Geralmente parte do adulto/mediador a iniciativa de imitar a pessoa com surdocegueira congênita ou a pessoa com deficiência múltipla sensorial em suas vocalizações, movimento corporais como forma de parecer um diálogo, assim eles podem se apropriar e tornar-se mais competentes na comunicação.

A seguir são apresentadas algumas formas de expressões naturais relatadas pela Equipe de Educação de Lousiana, em 2005, no Guia para trabalho com Pessoas com Surdocegueira e Com Deficiência Múltipla Sensorial:

Comunicação não simbólica: sistemas de comunicação não simbólica são frequentemente individualizados/personalizados para cada pessoa e podem não ser convencionais em sua natureza. A comunicação não simbólica pode ser utilizada em conjunto com formas simbólicas ou isoladamente.

Todas as pessoas fazem uso de formas de comunicação não simbólica com uma variedade de estilos todos os dias. É um método efetivo de comunicação, contanto que esta forma da comunicação tenha uma função definida e conhecida, ou seja, uma intencionalidade comunicativa.

Movimentos dos olhos: fechar os olhos, desviar o olhar, manter contato visual com a pessoa com quem está se comunicando, alternar o olhar da pessoa para o item ou local desejado.

Expressões faciais: sorrir, franzir a testa, fazer careta (contorcer o rosto para indicar dor, insatisfação ou desagrado), mostrar surpresa, mostrar raiva.

Movimentos intensos: movimentar o corpo de forma exagerada, diminuir o movimento corporal durante uma atividade, alterar tônus muscular, alterar a postura e o estado de alerta, alterar a orientação para o parceiro de comunicação, afastar-se, empurrar afastando-se, balançar-se, inclinar-se em direção ao parceiro de comunicação, aproximar-se, alternar proximidade, agitar-se, ficar irrequieto, andar sem rumo, vagar.

Toque: tocar o parceiro, puxar o parceiro, manipular o parceiro ativamente, demonstrar emoção ao parceiro (abraçando, fazendo carinho, empurrando), apontar, tocar a pessoa (gestos de contato), apontar (gestos de distância, sem toque)

Movimentos com objetos: tocar, manipular objetos, atuar sobre os objetos, usar objetos em uma atividade, realizar o movimento do objeto, demonstrar emoção ao objeto (abraçando, fazendo carinho, empurrando).

Ações descritivas: dramatizar a ação desejada (pulando, fazendo movimento de uma bola quicando), dramatizar uma rotina não relacionada com a função, cantar música ou melodia relacionada, realizar uma dança, fazer o movimento relacionado à atividade.

Comportamento-problema: ficar agressivo em relação aos outros, ter comportamento de autoagressão, destruir os materiais, isolar-se dos outros, usar vocalização (não palavras).

Muitas pessoas com surdocegueira e ou com deficiência múltipla sensorial usam a comunicação não simbólica para tornar suas necessidades conhecidas. Frequentemente, pais ou responsáveis são as primeiras pessoas a dar significado a certas vocalizações e movimentos corporais.

A autora Chen (2006), fazendo referência a crianças com surdocegueira e ou com deficiência múltipla sensorial, ressalta que a experiência de estar em contato com outro só será significativa se a influência do ambiente promover um impacto profundo no desenvolvimento dessas crianças. Nesse aspecto, ela enfoca a necessidade de centrar um planejamento garantindo uma participação ativa com a família e a escola, para organizar estratégias de modificação nos ambientes nos quais a pessoa passa a maior parte do tempo, bem como de aproveitar as atividades que ocorrem no dia, tornando-as significativas em ações, conhecimento e diálogo entre as crianças e seus familiares, e na escola entre os amigos, o professor e os profissionais do contexto escolar. Ela enfatiza ainda a importância da interação e mediação para essas crianças com o uso dos sentidos, em especial o toque, com a técnica mão sob mão, ou seja, a mão do parceiro de comunicação fica abaixo da mão da pessoa com surdocegueira e ou com deficiência múltipla sensorial.

As autoras Janssen e Rodbroe (2007, p. 47) em seus estudos com pessoas que possuem surdocegueira congênita e deficiência múltipla sensorial observaram que o desenvolvimento das interações sociais começa com interações diáticas, entre o adulto e a criança. Elas ocorrem nos primeiros meses após o nascimento. O termo “diático” refere-se ao compartilhamento existente entre a criança e o adulto. A interação manifesta-se primeiramente no corpo (movimentos, observação, expressão corporal, cheiro e voz). Estudos microanalíticos de interação precoce entre os recém-nascidos e o adulto mostraram como é importante esses momentos, a sincronia e a reciprocidade na interação diáde de envolvimento mútuo.

Essas autoras mostraram que a interação tem dois estágios ou fases, sendo a primeira fase denominada de intersubjetividade primária, ou seja, a partir da apreciação da “sensação de estarmos juntos” pelos dois parceiros, os atos de comunicação, na forma de movimentos corporais, compõem as emoções que são compartilhadas. É necessário que a interação e o contato sejam estabelecidos e mantidos, tornando-se, assim,

automáticos entre duas pessoas. A segunda fase diz respeito ao jogo interativo, ou seja, quando é possível introduzir um objeto ou um evento do “mundo exterior” na brincadeira (jogo interativo; minha vez, sua vez).

Nesses estudos realizados com pessoas que possuem surdocegueira congênita e com pessoas com deficiência múltipla sensorial, Janssen e Rodbroe (2007) observaram alguns elementos que são fundamentais na construção dessas fases de interação social, sendo eles: a) harmonização e correção, b) reciprocidade, c) revezamento, d) proximidade e atenção mútua, e) ritmo e tempo, f) descoberta e processamento. Essas autoras apresentaram algumas definições referentes a esses elementos, conforme segue:

Harmonização: quando o papel do adulto é de sempre tomar a iniciativa para obter a atenção e o envolvimento da criança, estabelecendo um ritmo e modificando seus atos, de forma coordenada com os sinais emitidos pela criança.

Correção: quando a criança aprende a confiar na disponibilidade desses “adultos” como uma fonte de apoio e conforto emocional.

Reciprocidade: quando o adulto é um ser responsivo aos atos das crianças com surdocegueira e com deficiência múltipla sensorial, e é inventivo na criação de brincadeiras que funcionem como eventos sociais, e que sejam bastante previsíveis.

Revezamento: quando há um equilíbrio sutil no revezamento entre os turnos (minha vez, sua vez) entre o adulto e a criança ou criança e a criança, e que cada um deles deixe espaço para que o outro possa agir. Quando é a vez de um dos parceiros agir é ele quem tem o papel ativo da interação, ele é o ator.

Atenção mútua: a atenção mútua é um pré-requisito para que a interação aconteça. A atenção mútua significa que tanto o adulto quanto a criança estão abertos um ao outro, o que fica evidente pela postura e pelas ações.

Proximidade: significa respeitar a variação espacial do outro e suas formas preferidas de abordagem, conhecer de fato a criança, saber como ela gosta de ser abordada, se pelo tato, olfato, movimentos, vibrações ou pelos resíduos visuais e auditivos que possam apresentar.

Ritmo e tempo: quando o adulto parceiro de interação consegue harmonizar uma mudança no ritmo e apoia a fluência no curso da interação. O ritmo mais básico é o ritmo da respiração e o da mudança dos movimentos corporais.

Descoberta e processamento: quando a pessoa com surdocegueira congênita e ou com deficiência múltipla sensorial ainda não desenvolveu o processo de troca de turnos, ou seja, quando o adulto/mediador ainda não conseguiu estabelecer uma conexão com o estudante de minha vez, sua vez, ao realizar um movimento, uma ação ou na participação da atividade. A pessoa com surdocegueira congênita e ou com deficiência múltipla sensorial vai precisar de um parceiro interativo que possa regular o ritmo de forma suave. Quando o parceiro interativo consegue realizar uma mudança em um ritmo já estabelecido, isso pode indicar uma nova iniciativa, ou uma mudança na sua intensidade, ou, ainda, uma mudança no envolvimento afetivo entre ele e a criança ou jovem com surdocegueira e com deficiência múltipla sensorial.

PLANEJANDO AÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DA COMUNICAÇÃO

Conforme Ikonmidis e Maia (2014), ao anteceder o ato comunicativo propriamente dito, existem algumas recomendações a serem seguidas, objetivos a serem atingidos, tais como: num primeiro nível de interação, estabelecer uma relação positiva e de confiança; motivar o interesse da pessoa com surdocegueira e da pessoa com deficiência múltipla sensorial para que participe na interação com os outros; desenvolver a compreensão de que suas ações têm um efeito nas ações dos outros; criar um ambiente motivante que desperte o interesse e anime à interação; e favorecer as expressões emocionais corporais referentes à sua própria experiência.

Tendo alcançado os objetivos do primeiro nível, é possível adentrar nos objetivos do segundo nível, o da comunicação efetiva, que são: propor conhecimento da realidade por meio da exploração e experimentação (interesse pelo mundo, atenção compartilhada); favorecer o desenvolvimento de expressões naturais; propiciar e desenvolver a representação simbólica por meio da negociação de significados; motivar o diálogo (troca de turnos); e desenvolver a capacidade de imitação.

Finalizando o processo de efetivação das ações referente ao segundo nível, que compreende a aquisição de uma linguagem, os nossos objetivos serão: aumentar o vocabulário compartilhado; estabelecer categorias; propiciar a regulação da ação conjunta; favorecer o avanço do sinal natural ao sinal convencional; motivar a capacidade de fazer inferências dedutivas; e desenvolver uma linguagem simbólica.

Os níveis de comunicação se referem ao momento comunicativo em que a pessoa se encontra, ou seja, a maneira em que ela recebe a informação e se expressa. No primeiro nível, a pessoa está centrada em si e não percebe o outro, ou ainda não entende que ela pode usar uma forma para expressar seus desejos e preferências. No segundo nível, a pessoa encontra-se num momento de maior abertura para descoberta e exploração do meio que a cerca. E no terceiro nível, a pessoa está em um momento comunicativo de formalizar sua forma de comunicação, avançando na sua aquisição e no desenvolvimento da linguagem. Com tudo isso entendido e efetivado na relação direta com esses estudantes, novos desafios se fazem necessários

ESTRATÉGIAS DE COMUNICAÇÃO

A interação social segundo Milles (2004) é o alicerce no qual a comunicação é construída. Todo comportamento é comunicação, se houver um parceiro para recebê-la, pois para que ocorra a comunicação faz-se necessário uma pessoa para enviar a mensagem e outra que possa expressar que a recebeu.

São diversas as razões para comunicar, as quais podem se distinguir entre: informar, direcionar, pedir, recusar, perguntar e comentar. No entanto, a falta de uma participação equilibrada, com troca de turnos, como no caso de ocorrer por longos períodos de tempo, pode resultar numa diminuição da participação ativa da pessoa, como, por exemplo, quando um único sujeito for o emissor por longos períodos.

O adulto que não sabe esperar pelo tempo da pessoa, ou ainda aquele que não consegue seguir as iniciativas desta, pode ocasionar maior passividade dela ou resistência à interação, e isso pode levar ao desenvolvimento de comportamentos de autoestimulação ou de autoagressão.

Vale lembrar que existem alguns passos para que as pessoas possam adquirir a linguagem. Primeiramente devemos expor à pessoa a linguagem, e a produção da linguagem vem logo depois que ela consegue reconhecer a palavra/sinal e compreender (interpreta) seu significado. Somente após isso é que ela estará pronta para começar a utilizá-la, ou seja, produzir linguagem. É um longo processo, tal como segue:

1. Exposição;
2. Reconhecimento;
3. Compreensão;
4. Produção.

Para pessoas com surdocegueira congênita e pessoas com deficiência múltipla sensorial, o aprendizado da comunicação tátil é imprescindível, e nesse momento necessitamos ressaltar o lugar especial que cabe às mãos, tanto para emitir quanto para receber uma informação. As mãos desempenham um papel primordial no desenvolvimento que não se encerra no ato comunicativo propriamente dito, mas servem para explorar o mundo e contextualizá-lo. Portanto, seja cuidadoso com as mãos, pois elas desempenham funções importantes, servem como olhos ao explorar o ambiente, pessoas e objetos; servem de ouvido quando fazemos sinais ou apontamos um objeto de referência; servem também como boca, na qual sua “fala” pode ser transmitida por sinais ou gestos. As mãos também têm a função de autorregulação. Isso ocorre quando a criança precisa de um tempo para processar uma informação ou, ainda, necessita vivenciá-la para interiorizar e refletir sobre o que está acontecendo. Algumas vezes isso pode ser confundido, quando um adulto não possui este entendimento e acredita que a pessoa perdeu o interesse e está tentando se autoestimular. Além de tudo isso, as mãos são ferramentas que auxiliam na alimentação, limpeza, refeição e brincadeira.

Resumindo, as mãos são usadas segundo Milles (2004) como:

- Olhos;
- Ouvidos;
- Voz;
- Autorregulação;
- Ferramentas.

Tudo isso apoia e reafirma a ideia de que a técnica “mão sob mão” é uma das estratégias mais indicadas para se trabalhar no contexto escolar, e que as aprendizagens adquiridas ampliam-se para vida cotidiana, pois:

- Não é controladora;
- Permite à pessoa saber que você está compartilhando a mesma experiência que ela está vivendo no momento;
- Não interfere na exploração que a pessoa está realizando no momento.

A técnica mão sob mão vai influenciar em outro aspecto importante da comunicação, a antecipação. Dessa maneira ela estabelecerá um vínculo de confiança entre o adulto/mediador e a pessoa com surdocegueira e/ou com deficiência múltipla sensorial, pois proporcionará um trabalho colaborativo ao estar junto para estruturar noções e conceitos de espaço, contexto, pessoas, tempo, etc. O conhecer-algo terá a parceria da mão do adulto, transmitindo segurança na exploração e motivação da atividade.

Antecipar o que irá ocorrer (fatos, lugares e ações...) é a base do desenvolvimento da Comunicação, pois ajuda a estruturar o mundo por meio de ordem de lugar, tempo e de pessoas.

Nessa estruturação de leitura de mundo, localizamos outro aspecto importante para ser tratado aqui, que são os objetos de referência e seu uso cotidiano. Eles são descritos por Ockelford (2002) como objetos que têm significados especiais associados a eles, pois servem para comunicar sobre diversas situações, como, por exemplo, para uma pessoa pode ser o objeto concreto a ser utilizado na ação, ou seja, na hora do almoço ela usa uma colher para se alimentar, e assim o objeto que vai ter um significado da expressão “hora do almoço” será a colher; para outra pessoa esse estágio vencido pode ser uma miniatura, uma figura, ou ainda um símbolo pictográfico da colher.

É importante ressaltar que não são os adultos/mediadores que escolhem os objetos a serem utilizados para cada ação e sim a observação do que é significativo para a pessoa. Ela demonstrará isso ao sentir o objeto de forma tátil, visualmente ou pelo odor que isto representa a ação que ela fará imediatamente ao reconhecer a função do objeto (no caso do exemplo a colher), antecipando assim o momento da hora do almoço.

Outro ponto de destaque é que os objetos de referência têm a função de substituir a palavra, assim eles podem representar pessoas, objetos, lugares, atividades ou contextos. Eles também possibilitam indicar distanciamento espacial. Por exemplo, pegar a bola na caixa de antecipação na sala de aula indica que o aluno quer fazer educação física no salão de ginástica. Podem ainda significar distanciamento temporal, como passado ou futuro, quando, por exemplo, ao colocar os objetos de referência das atividades já realizadas na “caixa do acabou” e com isso permitir-se referenciar algo que já foi concluído.

Outros aspectos que o objeto de referência pode representar:

Atividades - O objeto a ser selecionado deverá ser significativo para o aluno dentro da atividade, por exemplo: a caneca para tomar o café da manhã, pois o aluno a utiliza para executar a ação.

Horários - É difícil para a pessoa com surdocegueira e para a pessoa com deficiência múltipla entender a princípio o que significam horas. Podemos representá-las por objetos que determinam o tempo, como, por exemplo, uma ampulheta, ou um relógio, quando há reconhecimento da figura ou desenho da atividade na disposição das horas como se fosse ao relógio para indicar o horário do acontecimento ou um objeto que determine a hora, ou a chave da casa para indicar que o período de estar na escola acabou e que é hora de ir para casa. Qualificadores podem ser utilizados para ações, por exemplo, para “sim” e para “não”. O “sim” pode ser representado por um objeto em formato de “X” e o “não” em formato de um “círculo”.

Para representar o espaço, deverá ser selecionado algo significativo do contexto a ser utilizado e fixado na porta de entrada de cada local. Para antecipar os professores ou parceiros de comunicação, é importante que os objetos de referência selecionados sejam algo de uso permanente neles, como uma pulseira, por exemplo. Isto permitirá que, ao usar constantemente e apresentar de forma visual ou tátil a pessoa com surdocegueira congênita ou a pessoa com deficiência múltipla sensorial, a identifique e faz-se necessário que elas mesmas possam manuseá-la.

Dessa forma o uso dos objetos de referência poderá se dar em conjunto com um recurso acessível pedagógico, como, por exemplo, a caixa de antecipação. Nesta, os objetos de referência ficarão armazenados e durante o desenvolvimento das atividades a pessoa com surdocegueira e/ou a pessoa com deficiência múltipla sensorial poderá escolher os objetos que antecipam as ações do presente, passado e futuro, ou que antecipam as pessoas podendo ser distantes ou próximos a eles.

Os objetos podem ser estruturados de acordo com a rotina escolar para realização das atividades, por meio do sistema de calendário. Para Boothroyd e Hampton (2009), os objetos de referência ocupam um lugar distinto no campo mais abrangente da comunicação, oferecendo um meio de autoexpressão simbólica no domínio do tato conforme quadro explicativo a seguir:

Quadro 1 - Nível de Comunicação e Tipos de Comunicação Expressiva

Nível de Comunicação	Tipos de Comunicação Expressiva			
	Vocal	Por gesto/visual (baseado na pessoa)	Por gesto/visual (baseado externamente)	Tato
Não intencional	Chora em resposta à necessidade pessoal	Por exemplo: Arqueia-se para trás por descontentamento	Olha para as coisas	Tateia coisas
Intencional	Chora deliberadamente, vocaliza para mostrar necessidade	Por exemplo: Estica-se para ser pego no colo	Aponta para as coisas	Manipula objetos conscientemente para se comunicar, por exemplo: brinquedo adulto com as mãos para obter brincadeira.
Simbólico	Faz sons pessoais, por exemplo: diz "mmm" Significa "secador de cabelo"	Faz sinais pessoais, por exemplo: bate palmas para "sim"	Aponta para fotos. Rabisca! Desenha.	Usa objetos de referência
Formal	Fala (usando palavras)	Usa sinais convencionais	Aponta para símbolos/palavras. Escreve (letra de forma)	Usa Braille/ ou alfabeto Moon

Fonte: Boothroyd e Hampton (2002).

Além dos objetos referência, ele também ressalta a importância do uso das pistas, ou seja, os recursos utilizados para ampliar e antecipar a comunicação. Eles auxiliam no melhor entendimento do que irá ocorrer e com isso estarem mais preparados para participar nas atividades e nos ambientes.

Isso facilita a compreensão das pessoas com surdocegueira congênita e, ou de pessoas com deficiência múltipla sensorial para realização do que lhe é proposto durante sua rotina e, ou atividade. Elas podem ser percebidas por meio do tato, odor e movimento e podem indicar lugares, pessoas, objetos ou atividades, ou seja, o cheiro do alimento podem indicar hora do almoço, mas também o refeitório, ou cheiro de um creme dental para o momento da higiene, mas também o local da realização desta ação.

Pistas de contexto podem representar lugares. Elas fazem parte do ambiente como cheiro, sons, ou na organização do ambiente ou mesmo os sons de pessoas. Elas podem ser utilizadas de forma concreta, por exemplo, uma bola pode indicar o salão de atividade física.

Pistas de movimentos podem antecipar ações que serão realizadas com a pessoa, como fazer o movimento com as mãos de uma criança com surdocegueira ou com deficiência múltipla sensorial imitando um movimento de balançar e em seguida levar para o parque no balanço.

Pistas táteis podem ser estímulos táteis, por exemplo: tocar no ombro para indicar que a pessoa pode colocar a jaqueta. As pistas e os objetos de referências são importantes para pessoas com surdocegueira que apresentam um nível de comunicação básica.

O DIÁLOGO COMO ABORDAGEM EDUCACIONAL

A comunicação só se realiza durante uma intenção social, por isso é importante entender que para pessoas com surdocegueira congênita e pessoas com deficiência múltipla sensorial o desenvolvimento da comunicação só irá efetivamente ocorrer se elas compreenderem que se trata de uma troca de ações e depois de ideias, numa contínua relação entre os parceiros de “escuta e fala”. De acordo com Jansen e Rodbroe (2007), alguns passos são necessários de serem estabelecidos entre o adulto/mediador e as pessoas com surdocegueira e/ou com deficiência múltipla sensorial, a saber:

- Dialogicidade - capacidade fundamental da mente humana em conceber, criar e comunicar realidades sociais com o outro. A confiança só é construída por meio da comunicação e da igualdade/equilíbrio da relação. Aprender a confiar no outro é aprender a confiar em si mesmo, pois confiamos no que o outro confia. Sem confiança não há comunicação equilibrada.
- A Intersubjetividade e a busca pelo reconhecimento - tendência à unificação do eu com o outro. A luta para entrar em sintonia mútua, colocar-se no lugar do outro e ver o mundo por meio da visão deste outro. Em contrapartida, há a luta pelo reconhecimento do outro de que também somos agentes e queremos que ele se coloque em nosso lugar e reconheça nosso ponto de vista.
- Cocriação da Comunicação - negociação de significados dos objetos e gestos ou sinais usados dentro de contextos. Atenção compartilhada mostrando para a criança que estamos “falando” sobre o mesmo tópico (objeto, brincadeira, movimento, etc.).

Para que ocorra um diálogo, Hart (2011) coloca que há a necessidade de “Parceiros de Comunicação Competentes”, para entender e interpretar o que eles querem dizer. Assim é importante sempre ter claro os passos para comunicação e se ela está ocorrendo como: Alerta a criança da sua presença para a atividade que será realizada, introduza a atividade, realize e discuta a atividade e finalmente revejam o que fizeram.

Faça uso do sistema de comunicação que seu aluno utiliza e compreende, pois estes podem manifestar-se de maneiras bastante distintas, a depender das características e habilidades de cada estudante. Vejam algumas possibilidades que podem ser usadas como estratégias: língua de sinais táteis e, ou reduzida, ou seja, no campo visual da pessoa, fala, gestos naturais, expressão facial, linguagem corporal, objetos de referência, figuras, desenho de contornos, escrita, sistema Braille, símbolos pictográficos, cartões de Comunicação Alternativa (podendo conter relevo), fotos e outros, e ainda combine as estratégias sempre que for necessário, buscando a ampliação das habilidades.

Seu aluno também pode necessitar de outros apoios para compreender a comunicação. Você pode: modelar utilizando comunicação coativa, usar técnica mão sob mão/mão sobre mão e procure dar uma pausa/tempo de processamento para resposta, pois cada sujeito tem o seu tempo para codificar e decodificar as informações.

Para o início de uma boa comunicação, aceite a perspectiva de mundo do aluno e facilite o contato face a face, pois a proximidade estimula o intercâmbio e a troca mais efetiva e intencional. Outro ponto fundamental para o desenvolvimento geral da pessoa é aquilo que conhecemos por IMITAÇÃO. A imitação é a fonte da identidade e a partir dela a pessoa observa o adulto, vê a função dos objetos e faz correspondências, sendo também uma fonte de aprendizagem. Com essa observação, aprende a relacionar-se. As pessoas com deficiência múltipla sensorial e com surdocegueira comumente não imitam, cabendo ao adulto ensinar a criança na realização desta. Imitar a criança é a forma mais eficiente de chegar a seu nível e ver o mundo de sua perspectiva. Motive a criança a se comunicar imitando suas ações, iniciando assim uma troca de turnos, e por meio de uma atenção conjunta: mostre interesse real em qualquer coisa que a criança estiver realizando.

OS BENEFÍCIOS DA IMITAÇÃO

A imitação é um excelente primeiro passo para construir uma base sólida de confiança e para atingir a intersubjetividade com reciprocidade e sintonia mútua. De acordo com Milles (2004), os parceiros de comunicação devem atentar para expandir essas habilidades comunicativas e a aquisição de linguagem, permitindo maior abertura na negociação de significados, percebendo que seus movimentos podem trazer os seguintes significados:

- Imitar é um mecanismo poderoso para obter, manter ou recuperar mutualidade interpessoal e ainda atrair atenção.
- Imitar estimula a troca de turnos.
- Imitar permite que os parceiros se reconheçam um no outro (intersubjetividade).
- Imitar mostra que o outro é uma pessoa como eu (confiança e autoconfiança).

Para além da imitação, outra questão imprescindível para um bom desenvolvimento do sujeito com surdocegueira e/ou com deficiência múltipla sensorial é a nomeação do objeto, algo bastante comum no dia a dia de qualquer criança, como, por exemplo, quando uma mãe está dando banho em seu filho pequeno e diz “sinta a água quentinha” ou “como este sabonete é cheiroso”. No entanto a criança com surdocegueira e com deficiência múltipla muitas vezes não tem acesso a essas informações. Nomeie as coisas, porque nomear sistematicamente aumenta a possibilidade de compreensão, assim como conduz ao uso de palavras novas.

ESTRATÉGIAS TÁTEIS

São consideradas estratégias táteis os “métodos planejados e sistemáticos de usar o tato como forma de ajudar a pessoa com deficiência sensorial (múltipla e/ou com surdocegueira) a entender informações e promover a interação e comunicação” (CHEN, 2006, p. 73).

As estratégias devem sempre ser usadas com informações visuais e auditivas, pois é necessário lembrar e respeitar os estilos de aprendizagem dos alunos, assim como lembrar que temos muitas pessoas com surdocegueira ou pessoa com deficiência múltipla sensorial que possuem resíduos visuais e/ou auditivos que podem e devem ser explorados para ter maior eficiência.

ATENÇÃO TÁTIL MÚTUA

As pessoas que não possuem nenhuma necessidade em especial interagem e percebem o que está ocorrendo ao seu redor quando observam os outros em suas ações e assim se envolvem na interação por meio da atenção conjunta.

Quando uma pessoa não consegue utilizar adequadamente seus resíduos visuais e/ou auditivos e também pode apresentar dificuldades neuromotores, ela precisará de um parceiro que planeje como se envolver em interação e atenção conjunta com ela, conforme descrevem Milles e Van Den Tillart (2011).

A atenção tátil múltipla requer ter atenção conjunta, assim teremos que ter uma interação e o compartilhamento da atividade ou de um objeto por meio do tato. O parceiro vai realizar atenção tátil múltipla para acompanhar a pessoa no que ela está fazendo por meio dos seus movimentos. Por exemplo, ao realizar uma atividade de fabricação de bolachas ou pães o parceiro vai realizar a técnica mão sobre mão e vai realizar o movimento de esticar, enrolar junto com a pessoa, isto é o que pode ser chamado de reciprocidade comunicativa entre a pessoa e o parceiro de comunicação.

A atenção tátil mútua é o ponto de partida para o estabelecimento da atenção conjunta, a qual vai possibilitar ampliar a confiança para comunicação.

Para iniciar o toque mútuo primeiramente observe as ações da pessoa no que se refere ao seu comportamento. Fiquem atento às oportunidades para atrair a atenção da pessoa que assim possa compartilhar a atenção tátil múltipla e aos movimentos que a pessoa com deficiência faz com as mãos e os objetos com os quais ela se relaciona. Observe e planeje qual a melhor maneira de colocar suas mãos perto das mãos das pessoas com deficiência sem interromper suas ações e movimentos, ou ainda causar algum tipo de desconforto. Neste momento este toque tem uma função comunicativa. Dentro destas funções podemos destacar os quadros a seguir:

Quadro 2 - Funções da Comunicação

Nº	Funções Comunicativas	Abreviaturas	Definições
01	Pedido de Objeto	PO	"atos ou emissões utilizados para solicitar um objeto concreto desejável"
02	Pedido de Ação	PA	"atos ou emissões utilizados para solicitar ao outro que execute uma ação"
03	Pedido de Rotina Social	OS	"atos ou emissões utilizados para solicitar ao outro que inicie ou continue um jogo de interação social"
04	Pedido de Consentimento	PC	"atos ou emissões utilizados para pedir consentimento do outro para realização de uma ação"
05	Pedido de Informação	PI	"atos ou emissões utilizados para solicitar informações sobre um objeto ou evento"
06	Protesto	PR	"atos ou emissões utilizados para interromper uma ação indesejada"
07	Reconhecimento do Outro	RO	"atos ou emissões utilizados para obter a atenção do outro e para indicar o reconhecimento de sua presença"
08	Exibição	E	"atos utilizados para atrair a atenção para si"
09	Comentário	C	"atos ou emissões utilizados para dirigir a atenção do outro para um objeto ou evento"
10	Autorregulatório	AR	"emissões utilizadas para controlar verbalmente sua própria ação"
11	Nomeação	N	"atos ou emissões utilizados para focalizar sua própria atenção a um objeto ou evento por identificação do referente"
12	Performativo	PE	"atos ou emissões utilizados em esquemas de ação familiares aplicados a objetos"
13	Exclamativo	EX	"atos ou emissões utilizados para expressar reação emocional a um evento ou situação"
14	Reativo	RE	"emissões produzidas, embora o sujeito não esteja focalizando sua atenção em nenhum objeto ou pessoa"

15	Não focalizado	NF	"emissões produzidas, embora o sujeito não esteja focalizando sua atenção em nenhum objeto ou pessoa"
16	Jogo	J	"atos envolvendo atividade organizada, mas autocentrada"
17	Exploratória	XP	"atos envolvendo atividades de investigação de um objeto particular ou de uma parte do corpo ou da vestimenta do outro"
18	Narrativa	NA	"emissões destinadas a relatar fatos reais ou imaginários, podendo haver ou não atenção por parte do sujeito"
19	Expressão de Protesto	EP	"choro, manha, birra ou outra manifestação de protesto não necessariamente dirigida ao objeto, evento ou pessoa"
20	Jogo Compartilhado	JC	"atividades organizadas e compartilhadas entre adulto e criança"

Fonte: Pansonato (2005, p. 13).

Quadro 3 - Atenção Mútua e suas Funções Comunicativas

Interação	Função Comunicativa
Tommy, que tem um ano de idade, está brincando com as próprias mãos. Sua mãe coloca, cuidadosamente, seus dedos nas costas da mão de Tommy e imita por meio do toque o ritmo dos toques do filho, que passa a seguinte mensagem: "Eu estou vendo que você está brincando com as mãos".	Comentar
Juan, que tem dois anos de idade, está brincando com os sininhos de seu móbile. Sua irmã encosta nos seus dedos e nos sininhos, que passa a mensagem: "Vamos brincar juntos". Eles puxam o sininho, um de cada vez alternadamente.	Convidar ou pedir
Derek, que tem cinco anos, está tocando bateria. Seu amigo coloca as mãos ao lado das suas mãos e assim elas estão em contato e os dois meninos tocam a bateria. A mensagem passada por esse gesto é: "parece divertido, posso tocar também?".	Pedir permissão

Fonte: Chen (2006, p. 78).

Modelagem Tátil

A modelagem tátil envolve a demonstração e o ensino de alguma atividade ou ação para a pessoa com deficiência. Por exemplo, a ação de abrir um pote, o parceiro de comunicação vai colocar a sua mão abaixo da mão da pessoa com deficiência e realizar o movimento de maneira que ela possa percebê-lo e senti-lo para posteriormente realizar a ação de maneira independente, ou seja, a ação a ser desempenhada em diferentes momentos, de acordo com a necessidade e desejo dos sujeitos é modelada anteriormente de maneira colaborativa.

Técnica mão sobre mão

Essa técnica ocorre quando alguém pega as mãos da criança para que se faça alguma atividade. É utilizada principalmente com pessoas com deficiência que não possuem muita reação a uma atividade ou ainda quando a criança irá realizar pela primeira vez e não conhece a atividade.

Técnica mão sob mão

Essa técnica diferencia-se da apresentada anteriormente e ocorre quando alguém põe suas mãos sob (abaixo) as mãos da pessoa com deficiência para que ela conheça o objeto, ou uma pessoa, ou para realizar uma atividade.

Ela é utilizada principalmente com pessoas que possuem deficiência que estão esperando oportunidades para ampliar seu conhecimento sobre o mundo, são interativas nas atividades. De acordo com Barbara Miles (2004)

quando entendi a diferença entre a maneira que uma pessoa com surdocegueira usa suas mãos e a maneira que as pessoas que enxergam usam as dela, comecei a ter mais cuidado ao interagir com as mãos de uma pessoa com surdocegueira. As pessoas que enxergam fazem uso de suas mãos como ferramentas, como meio de interação com o ambiente em que se encontram: pegam objetos, fazem tarefas. Creio que a técnica “mão sobre mão” surgiu do pensamento que as mãos servem como ferramentas e da vontade de ajudar as pessoas a fazer suas tarefas. Para uma pessoa com surdocegueira, no entanto, suas mãos têm que não só servir como ferramentas, mas também tem que ser órgãos sensoriais, elas tem que fazer o papel dos olhos e dos ouvidos e também servir como voz. Como tais, elas precisam ser sensibilizadas para ficarem mais atentas às informações e precisam também ser bastante expressivas para que possam transmitir ideias e emoções. Ao longo dos anos, cheguei à conclusão de que a melhor maneira de ajudar uma pessoa com surdocegueira a desenvolver habilidades táteis refinadas é deixar as mãos livres sempre que possível. Convites mão sob mão para tocar objetos e explorá-los permitem à pessoa com surdocegueira manter o controle de suas mãos e saber como usá-las de maneira eficiente e habilidosa. (MILES, 2004, p. 4)

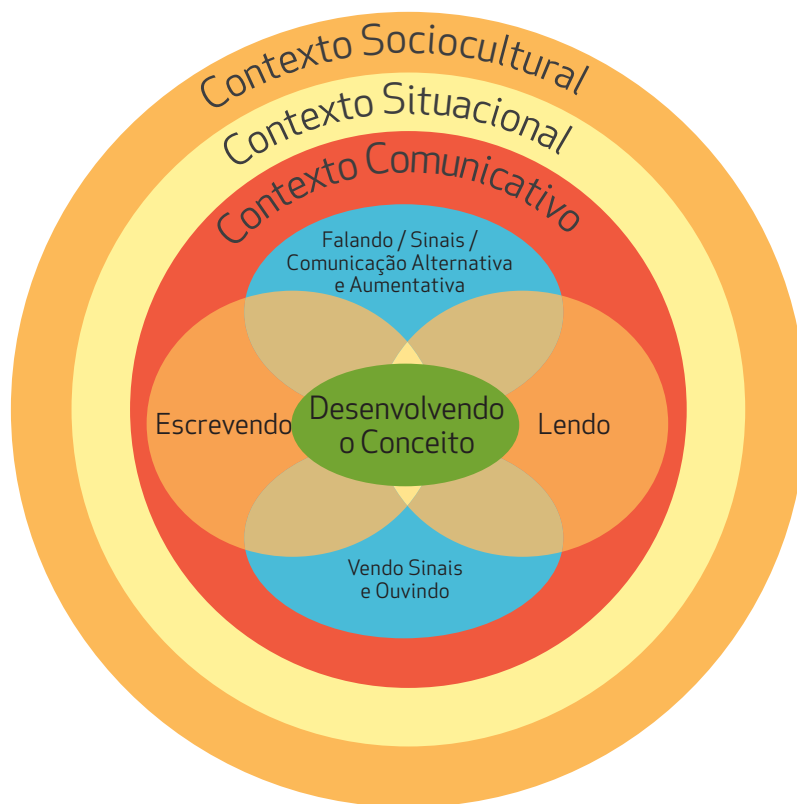
Todos os aspectos de comunicação apresentados neste artigo têm um objetivo maior, o desenvolvimento de conceitos, visto que ao desenvolver conceitos estaremos favorecendo a comunicação e alfabetização, como todas as áreas de desenvolvimento, lembrando que eles são influenciados pelos contextos de vida da pessoa.

Alguns autores como Koppenhaver, et. al. (1995) descrevem esses contextos nos quais a comunicação e alfabetização ocorrem a partir da vivência. O contexto comunicativo inclui as interações linguísticas e não linguísticas de crianças com surdocegueira congênita e/ou com deficiência múltipla sensorial e adultos/mediadores. Esse contexto começa na casa da pessoa com deficiência, por isso a importância de orientar as famílias de como proceder com as informações, antecipação e como usar uma forma de comunicação para ter uma interpretação mais fiel do que estão vivenciando. Assim será possível fazer conexão entre a comunicação desenvolvida (fala, Libras, objetos de referência e outras) e futuramente a escrita.

O contexto situacional refere-se às características físicas do ambiente e aprendizagem na qual vivem essas pessoas, incluindo casa, escola e comunidade. Ele engloba não só contexto comunicativo, mas de forma ampla a disponibilidade da alfabetização e o uso das formas de comunicação e a interação entre o adulto/mediador e a pessoa com deficiência.

O contexto sociocultural engloba os dois contextos mencionados anteriormente. Eles incluem os valores sociais e culturais e os recursos que podem ser utilizados para comunicação e alfabetização. A figura 1 mostra os contextos e as formas de comunicação para chegar ao desenvolvimento de um conceito, assim oportunizando experiências para garantir uma alfabetização significativa às pessoas com surdocegueira e com deficiência múltipla sensorial.

Figura 12 - Desenvolvimento de conceito (Comunicação e Alfabetização)



Descrição: Imagem composta de diversos círculos sobrepostos. O círculo maior é na cor laranja com a descrição: "Contexto Sócio Cultural". Dentro do círculo laranja há um círculo amarelo com a descrição: "Contexto Situacional". Dentro do círculo amarelo há um círculo vermelho com a descrição: "Contexto comunicativo". Dentro do círculo vermelho estão dois círculos azuis um abaixo do outro. Um tem as descrições: "falando/sinais/comunicação alternativa e aumentativa e o outro "Vem do sinais e ouvindo". Sobrepondo os círculos azuis, na parte central, há dois círculos na cor laranja sobrepostos lateralmente, o da esquerda com a descrição: "Escrevendo", o da direita com a descrição: "lendo". Sobrepondo os círculos laranja na parte central há um círculo verde com a descrição: "Desenvolvendo de conceito".

Fonte: Equipe Técnica do TEXAS-TSBVI (2013).

Finalizando este artigo, não estamos encerrando ou esgotando a temática do AEE para pessoas com surdocegueira ou deficiência múltipla, mas possibilitando um ponto de partida para se pensar o estudo de caso para posteriormente implementar o plano de AEE. Sabe-se que muito ainda há para se pensar e se fazer para que esses estudantes possam estar verdadeiramente incluídos, com acesso ao conhecimento e participação no ensino formal, e esperamos que essas breves orientações possam chegar aos profissionais da educação para auxiliar na organização do processo de alfabetização e escolarização desse público-alvo do AEE, de maneira colaborativa entre sala de aula, Sala de Recursos Multifuncionais, família e demais parceiros.

REFERÊNCIAS

- ANDERSSEN, E.; RODBROE, I. **Avaliação e criação de planos individuais para alunos com surdocegueira**. Tradução Maria Inês Petersen, 1. Ed. São Paulo: Grupo Brasil, 2011.
- BOOTHROYD, E.; HAMPTON, F. **Objects of reference in practice and theory**: a collection of articles by Keith Park. Tradução de Marcos Goes. [S.l.]: Sense, 2009. p. 10.
- CHEN, D. DOWNING, J. E. Focusing on tactile strategies. In: _____. **Tactile strategies for children who have visual impairments and multiple disabilities**. [S.l.]: AFB Press, 2006. p. 73.
- HART, P. **A paisagem do toque**. Palestra proferida no minicurso Comunicação Tátil na Pré-Conferência da XV Deafblind Conference, São Paulo, 2011.
- IKONOMIDIS, V. M.; MAIA, S. R. **Guia de orientação básica para professores na atuação com pessoas com surdocegueira e deficiência múltipla sensorial**. São Paulo, 2014.
- JANSSEN, M.; RODBROE, I. **Communication and congenital deafblindness**: contact and social interaction. [S.l.]: Danish Resource Centre on Congenital Deafblindness, 2007. pp. 46-49.
- KOPPENHAVER, D. A. et. al. **Contextos de intervenção alfabetização precoce para crianças em desenvolvimento**. 1995. pp. 241-274.
- LOUISIANA DEPARTMENT OF EDUCATION, **Deaf-blind guide - fact 3 – communication - spring 2005**. Tradução de Vula Maria. 2008.
- MILLES, B. **Falar a linguagem das mãos para as mãos**: a importância das mãos para a pessoa com surdocegueira. Tradução de Nairo Garcia e Márcia Maurilio Souza. [S.l.]: Centro Nacional Helen Keller, Escola Perkins para Cegos, 2004. p. 04.
- _____; VAN DEN TILLART, Bernadette. **Material cedido no network de Comunicação Tátil**, na XV Conferência Mundial Deafblind Internacional São Paulo, Brasil, 2011
- OCKELFORD, A. **Objects of reference, royal national institute for the blind**. Hilton: Perkins, 2002.
- PANSONATO, R. D. L. **Análise dos Aspectos Pragmáticos da Interação entre Mães e Crianças com Múltiplas Deficiências**. Trabalho de Conclusão de curso apresentado ao Curso de Graduação em Fonoaudiologia da Faculdade de Ciências Médicas, 2005, p. 13.
- TEXAS SCHOOL TSBVI. **Principais pontos para comunicação e alfabetização de crianças com deficiência visual e múltipla**. Apostila cedida durante visita estágio na Escola para Deficiência Visual e Múltipla, Texas, 2013.



9 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO: POSSIBILIDADES E ALTERNATIVAS

Rosa Maria Corrêa - Pontifícia Universidade Católica de Minas - PUC/Minas
Cristina Maria Carvalho Delou - Universidade Federal Fluminense - UFF/RJ

Desde a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei 9.394/1996, foi previsto que os alunos com *educandos com necessidades especiais* teriam direito ao atendimento educacional especializado. (BRASIL, 1996). Consolidando a legislação federal, o Ministério da Educação publicou a “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, (BRASIL, 2008) e, em seguida, a Resolução nº 04/2009, da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), que previa instituir as “Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.” (BRASIL, 2009).

Contudo, após a realização da Conferência Nacional de Educação, em 2010, e atendendo aos anseios sociais manifestos na ocasião, a Casa Civil da Presidência da República e o Ministério da Educação assinaram juntos o Decreto nº 7.611/2011, que substituiu a terminologia *educandos com necessidades especiais* por três categorias que constituem atualmente o público-alvo da Educação Especial, ou seja, os alunos com deficiências, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação. A Política de Educação Especial (BRASIL, 2008), no seu Art. 2º, ratificou que a educação especial deve “garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com altas habilidades ou superdotação”, compreendendo que tais estudantes receberão “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado de forma suplementar. Ou seja, sem revogar a Resolução CNE/CEB nº 04/2009, (BRASIL, 2009), o Decreto Presidencial dispôs sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e deu outras providências, fazendo valer a LDB. (BRASIL, 1996).

A partir de então, em 2013, a LDB foi atualizada e consolidou a nova redação dos termos, como serão mencionados neste capítulo, ou seja, altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011; 2013; 2015). Contudo, a redação do conceito não mudou para além do que tinha sido registrado e está em vigor tanto no texto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva como na Resolução N° 04/2009 que diz:

demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem

e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2008), “III – Alunos com altas habilidades ou superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade.” (BRASIL, 2009).

Ou seja, pode-se encontrar alunos com altas habilidades ou superdotação¹ que se destacam em uma ou mais áreas de conhecimento escolar, participação social, atividades psicomotoras em diferentes linguagens artísticas, e expressão de criatividade em diferentes áreas também.

Diante deste conceito, como podem os professores identificar os alunos com altas habilidades ou superdotação? Considerando-se o fato de que os alunos estão nas escolas, então os critérios de identificação estarão relacionados aos comportamentos escolares que tais alunos apresentam em sala de aula. Quais comportamentos?

Delou (2014) criou a Lista Base de Indicadores de Superdotação: parâmetros de observação na sala de aula. Trata-se de uma lista de detecção de alunos na turma (Forma Grupal) para depois realizar a avaliação da frequência dos comportamentos de cada aluno (Forma Individual). As características comportamentais não são rótulos, e sim um conjunto de modos de ser comuns a todos os seres humanos, que nos alunos com altas habilidades ou superdotação aparecem em quantidade maior.

1. Gosta de quebra-cabeça e jogos-problema; **2.** Interessa-se mais por atividades criadoras do que por tarefas repetitivas e rotineiras; **3.** Gosta de aceitar desafios; **4.** Tem excelente capacidade de raciocínio; **5.** Apresenta independência de pensamento; **6.** Relaciona as informações já recebidas com os novos conhecimentos adquiridos; **7.** Emite julgamentos amadurecidos; **8.** Possui curiosidade diversificada; **9.** Procura padrão superior em quase tudo o que faz; **10.** Apresenta autossuficiência; **11.** Aplica os conhecimentos adquiridos; **12.** Possui capacidade de conclusão; **13.** É imaginativo; **14.** É original; **15.** Executa tarefas além das pedidas; **16.** Possui flexibilidade de pensamento; **17.** Tem ideias rapidamente; **18.** Possui imaginação fora do comum; **19.** Cria suas próprias soluções; **20.** Dá novas aplicações a objetos padronizados; **21.** Pode julgar as habilidades dos outros estudantes e encontrar um lugar para eles nas atividades do grupo; **22.** O aluno aprecia, critica e aprende através do trabalho de outrem; **23.** Estabelece relações sociais com facilidade; **24.** Possui habilidade física. (DELOU, 2014)

Se o aluno observado nunca apresenta tais características comportamentais não se trata de aluno com altas habilidades ou superdotação. Precisamos perguntar: por que este aluno foi indicado para observação? Será que ele foi observado com ética ou o professor se deixou envolver por uma subjetividade que não foi simpática ao aluno? Se o aluno observado às vezes apresenta tais características comportamentais, então uma nova observação deve ser feita. Quem sabe conversar com outro professor que conhece melhor o aluno? Talvez a observação tenha sido mais exigente e o critério subjetivo interferiu na observação da realidade. Se o aluno sempre apresenta tais características comportamentais, então ele foi identificado com indicadores de superdotação. (DELOU, 2014) O que fazer agora? Oferecer ou encaminhar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para este tipo de aluno. (BRASIL, 2008)

¹ Ou altas habilidades ou superdotação.

O que faz um aluno com altas habilidades ou superdotação no AEE? O AEE para alunos com altas habilidades ou superdotação deve oferecer atividades pedagógicas *suplementares* para que ampliem o espectro do conhecimento que têm interesse, o que muitas vezes não ocorre na sala de aula regular. O professor deve pesquisar os interesses do aluno e elaborar com ele o Plano do AEE e o Plano de Ensino Individualizado por um tempo razoável, avaliando sempre se os objetivos alcançados podem ser ampliados, substituídos ou reformulados. (DELOU, 2015)

O que se considera AEE *suplementar* para alunos com altas habilidades ou superdotação? São as práticas pedagógicas de enriquecimento escolar ou de aprofundamento curricular, que visam “a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela” (BRASIL, 2008), podendo ser realizadas: (1) na sala de aula regular após o término das atividades escolares comuns a toda a turma; (2) em interface com os Núcleos de Atividades para Altas Habilidades ou Superdotação (NAAH/S)²; (3) nas instituições de ensino superior; (4) e nos institutos voltados ao desenvolvimento e promoção da pesquisa, das artes e dos esportes. (BRASIL, 2009; 2011; 2013).

As atividades de enriquecimento escolar desenvolvidas na sala de aula regular (FLEITH, 2007a; 2007b; 2007c) visam oferecer ao aluno com altas habilidades ou superdotação que terminou mais cedo as tarefas comuns aos demais colegas, e passa a usufruir de um tempo livre que os demais colegas não possuem. Este tempo livre pode ser a oportunidade do desenvolvimento de projetos pedagógicos do interesse do aluno com altas habilidades ou superdotação e que atendam às suas necessidades específicas, enquanto aguarda seus colegas terminarem suas tarefas. Caso contrário, significa colocar o aluno com altas habilidades ou superdotação em tempo de espera até que todos os demais alunos terminem suas atividades escolares e o professor dê continuidade ao planejamento previsto. Logo, porta aberta à indisciplina, ao desinteresse, à desmotivação, ao abandono escolar.

Os professores devem organizar os projetos pedagógicos com outros professores que dominem o assunto de interesse específico dos alunos e não devem se referir a conteúdos escolares previstos no currículo escolar. O enriquecimento escolar se refere a questões sobre o assunto, a matéria ou a disciplina que não serão tratados no currículo nos anos ou nos níveis de ensino seguintes porque, se for apenas adiantamento de conteúdos, os alunos se entediarão quando chegarem no tal ano escolar. Os projetos de enriquecimento escolar devem ser do conhecimento de todos os demais professores da turma, caso esta tenha mais de um professor regente a fim de que o trabalho pedagógico seja valorizado pela comunidade escolar. (FLEITH, 2007a; 2007b; 2007c).

Não se trata de ocupar o aluno com altas habilidades ou superdotação com mais exercícios do mesmo assunto que ele já dominou antes da turma. Esta prática, que se repete em diversas escolas do País, tem demonstrado que os alunos se entediam e se desmotivam por acabarem penalizados a realizar mais exercícios que os demais colegas.

O aprofundamento curricular diz respeito às atividades pedagógicas de maior densidade de conteúdo. Elas podem ser desenvolvidas na sala de recursos por professores licenciados para o segundo segmento do ensino fundamental, de ensino médio ou até de ensino superior. Também podem ser realizadas em ambientes fora da escola regular, conforme convênios estabelecidos entre a escola ou a rede de ensino e instituições sem fins lucrativos, universidades ou institutos de pesquisa, artes e esportes, (BRASIL, 2009; 2016), realizando o que se chama de *inclusão inversa*.

2 Programa de ensino criado pelo Ministério da Educação em parceria com a UNESCO para cumprimento de política pública financiada pelo Banco Mundial.

Neste caso, a inclusão se dá fora da escola, entre os pares de interesses comuns, que podem ser de idades as mais variadas e de níveis de ensino mais elevados. O que move a aproximação dos educandos com altas habilidades ou superdotação é a coincidência de interesses temáticos, o que independe de idade. São crianças de baixa idade que encontram em adolescentes ou adultos as respostas às suas perguntas e o diálogo sustentado por uma longa reciprocidade, respeito e admiração.

Não se trata de um deslocamento com vistas a se livrar da criança que se encontra num nível de desenvolvimento discrepante em relação aos seus pares e que traz tensão para a sala de aula. A rigor, toda escola deveria prezar por oferecer um ensino que fosse mais adiantado do que o desenvolvimento cognitivo de seus estudantes. (VYGOTSKY, 1988). Trata-se de buscar um local de aprendizagem no qual a criança possa aprender um conteúdo novo a cada dia. (COLANGELO *et al*, 2004), aonde o limite da aprendizagem imposto pela sociedade escolar não seja o letramento e que os estudantes não se envergonhem dos conhecimentos que possuem.

Aproximar jovens estudantes com altas habilidades ou superdotação em ambientes nos quais se produzem e cultivem níveis avançados de ciência, apresentando e disponibilizando o contato direto a estudantes de mestrado, doutorado ou mesmo de doutores produtivos é oferecer oportunidade de atendimento educacional especializado para quem se interessa por mais, simplesmente, do que está apresentado no livro didático da turma.

A Resolução nº 04/2009 (BRASIL, 2009, Art. 10) traz a orientação de como esse planejamento deve ser organizado indicando que o projeto pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE prevendo na sua organização: o local de funcionamento; a matrícula; o cronograma dos atendimentos; o plano do AEE contendo a identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos; as atividades a serem desenvolvidas; os professores responsáveis e demais profissionais de apoio, assim como a rede de apoio ao progresso do trabalho realizado.

O exposto neste capítulo já é praticado por duas universidades brasileiras: uma confessional, a Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, a PUC-Minas, localizada em Belo Horizonte, e a outra, a Universidade Federal Fluminense, a UFF, localizada na cidade de Niterói, no Estado do Rio de Janeiro.

A PUC-Minas, desenvolve desde 2006, o Projeto de Enriquecimento para Crianças e Adolescentes com Altas Habilidades, denominado pelas crianças e adolescentes que participam dele de “Crianças e Adolescentes que Gostam de Aprender”. Ele é um projeto de extensão da Pró-reitora de Extensão da PUC Minas onde participam alunos dos cursos de graduação de Biologia, Psicologia, Engenharias, Computação, Educação Física, Letras, História e outros articulando ações de ensino e extensão. Tem como objetivo oferecer enriquecimento escolar dentro das possibilidades que a universidade tem, além de acolher as famílias destas crianças e adolescentes.

Para participar do projeto há apenas três critérios. O primeiro, a criança ou adolescente que chega até a PUC Minas entre 6 e 14 anos é convidada a conhecer o Projeto que oferecemos e ela deve escolher se quer ou não participar. Segundo, ela tem que assumir o compromisso de participar das atividades pedagógicas oferecidas. E por último e terceiro, ter ou buscar ter um bom desempenho escolar e amigos na escola. Estes critérios funcionam como um diagnóstico e observamos ao longo dos anos que ficam apenas os alunos que apresentam características de altas habilidades ou superdotação no Projeto. Basicamente, são oferecidas oficinas de conhecimento preparadas pelos alunos dos cursos de graduação e cada criança ou adolescente é orientado a

realizar uma pesquisa de seu interesse. No final de cada semestre eles apresentam aos alunos da graduação e para as famílias o resultado da pesquisa que realizaram. Os participantes e seus familiares relatam o quanto há de envolvimento, crescimento e desmistificação. Trata-se de um modelo pedagógico que os professores das escolas públicas podem aplicar com seus alunos com altas habilidades ou superdotação, considerando seus interesses específicos.

Um exemplo, foi um menino de 7 anos que chegou junto com sua mãe até nós querendo participar do projeto e solicitando uma indicação de médico porque a escola havia pedido por ele apresentar comportamentos estranhos. Recebemos esta criança no projeto e verificamos o seu grande interesse e conhecimento por dinossauros, além da sua habilidade em desenhar e modelar. Quando fomos à escola dele conversar com a professora e pedagoga descobrimos que os “comportamentos estranhos” eram movimentos e ruídos que ele fazia durante o recreio e ter um dia feito xixi na calça enquanto desenhava. Tentando compreender o que poderia estar acontecendo descobrimos que a criança estudava em uma escola pequena e havia se mudado para a escola há apenas 3 meses e ainda não tinha amigos e durante o recreio fazia o que mais gostava que era brincar de dinossauro. A ocorrência do xixi se deu quando ele estava desenhando um dinossauro na sala de aula e ficou tão envolvido que se esqueceu de pedir a professora para ir ao banheiro. Depois de um ano participando no projeto voltamos à escola e a professora estranhou nossa visita dizendo que a criança era um ótimo aluno e que tinha muitos amigos. Hoje, o adolescente continua no projeto e é monitor do Museu de Ciências Naturais da PUC Minas.

Outro exemplo é o da UFF que desenvolve desde 1992, o Programa de Atendimento a Alunos com Altas Habilidades ou Superdotação (PAAAH/SD), que funciona na Faculdade de Educação e vinculado ao Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão do Instituto de Biologia, da mesma universidade. O programa articula ações de ensino, pesquisa e extensão. Seus objetivos podem ser categorizados em avaliação; orientação a família e a escola; atendimento educacional especializado; aceleração de estudos; formação docente e pesquisa. O Programa é realizado com base na metodologia da pesquisa-ação, que busca soluções individuais e coletivas a partir da identificação das demandas sociais apontadas pelas famílias de alunos da educação básica com altas habilidades ou superdotação, assim como alunos da UFF que procurem o programa para a formação docente.

Os alunos avaliados com altas habilidades ou superdotação poderão ser convidados para participar das atividades acadêmicas de formação dos futuros professores das redes regulares de ensino. Para tanto, foi criada uma nova disciplina que é oferecida desde 2009 como optativa para o curso de Pedagogia e como eletiva para os demais cursos de licenciatura oferecidos pela UFF. Intitulada SSE 000247 - Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades ou Superdotação, os resultados iniciais podem ser vistos no endereço <http://superdotadosetalentos.blogspot.com/> (UFF, 2016).

Em 2015, um estudante prodígio acadêmico de 8 anos de idade foi detectado num movimento de desligamento do estudante por parte da escola. Avaliado no PAAAH/SD, constatou-se tratar de aluno com pouquíssima idade para os conhecimentos científicos que já apresentava em relação a genética, neurociências e biotecnologia. A fim de obter da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PROAES), uma bolsa de iniciação científica para alunos do ensino fundamental para frequentar o Laboratório de Genética Animal, do Instituto de Biologia da UFF, o aluno foi encaminhado para uma escola pública. Esta iniciativa trouxe outro tipo de inclusão, com apoio da legislação em vigor, para alunos com altas habilidades ou superdotação.

Além dessas ações, em 2012, a UFF criou o Programa de Altos Estudos que representa um grande avanço para os alunos de graduação que apresentam altas habilidades ou superdotação. Este programa visa oferecer atendimento educacional especializado por meio da aceleração de estudos. (UFF, 2016). Alunos com altas habilidades ou superdotação vinculados aos cursos de graduação que demonstrem “extraordinário aproveitamento nos estudos”, podem realizar concomitantemente o curso de mestrado. (BRASIL, 1996, Art. 47, §2º). Para tanto é preciso que o curso de graduação faça a sua adesão ao Programa e o aluno corresponda com alto desempenho durante o período de estudos acadêmicos. Todos os programas relatados mostram as potencialidades do ensino superior para o atendimento educacional especializado de alunos com altas habilidades ou superdotação e o que os professores das escolas públicas podem procurar nas universidades públicas para enriquecimento de alunos com altas habilidades ou superdotação atendidos nas salas de recursos.

Tais exemplos mostram o grande potencial que as escolas públicas podem encontrar nas universidades a fim de enriquecer suas práticas pedagógicas com alunos com altas habilidades ou superdotação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O atendimento educacional especializado para aluno com altas habilidades ou superdotação é, na atualidade, um grande desafio para a política pública de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Em primeiro lugar porque a Declaração de Salamanca previu o AEE de alunos superdotados desde que apresentassem dificuldades de aprendizagem, uma vez que o conceito de “necessidades educacionais especiais” teria origem nas deficiências ou dificuldades de aprendizagem que as crianças apresentam. (UNESCO, 1994). Esta concepção não foi compreendida pela grande maioria de professores brasileiros, porque cultivam o mito de que superdotação é sinônimo de genialidade. (WINNER, 1998; ALENCAR, FLEITH, 2001; BARRERA PÉREZ, 2003; CIANCA, MARQUEZINE, 2014; PESSANHA, 2015). Por outro lado, estudos internacionais reafirmam que os professores precisam de formação específica sobre tipologia, rendimento escolar, procedimentos de identificação, instrumentos, atitudes e crenças dos professores sobre as altas habilidades ou superdotação em populações diversas. (SCHREINER, 2010; CASTELLANO, 2011; SZYMANSKI & SHAFF, 2012; NOVAK, 2015). No Brasil, a Política Nacional de Educação Especial indica que essa formação específica deve ser desenvolvida, contemplando especialmente os professores responsáveis pelo atendimento educacional especializado, não invalidando que os professores do ensino comum também possam receber formações complementares nessa área.

O AEE para alunos com altas habilidades ou superdotação precisa ser amplamente divulgado com vistas ao cumprimento da Lei 13.234/2015, que trouxe modificações à LDB (BRASIL, 1996; 2013). Isto porque nem sempre os estudantes com altas habilidades ou superdotação encontram na escola espaços apropriados para o desenvolvimento de suas capacidades. Tal dificuldade pode decorrer do fato de que os professores ainda não fazem a devida identificação desses alunos ou pelo simples fato deles serem autodidatas por apresentarem regulações advindas do ritmo de desenvolvimento do sistema nervoso central, em interação com o meio sociocultural. A Lei acima citada dispôs sobre “a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação,” (BRASIL, 2015) por meio de “colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios,” (BRASIL, 2015, Art.

9º, IV-A), “a fim de fomentar a execução de políticas públicas destinadas ao desenvolvimento pleno das potencialidades desse alunado” (BRASIL, 2015, Art. 59-A). Entendemos que com a efetivação dos preceitos legais, esses alunos poderão, finalmente, se beneficiar de ações que garantam o desenvolvimento de suas potencialidades.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, Eunice Soriano. & FLEITH, Denise. **Superdotados: Determinantes, Educação e Ajustamento**. São Paulo: EPU, 2001.
- BARRERA PÉREZ, S.G.P. Mitos e crenças sobre as pessoas com altas habilidades: alguns aspectos que dificultam o seu atendimento. **Cadernos de Educação Especial**, Santa Maria, v.2, n°. 22, pp.45-59, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Casa Civil, 1996. Disponível no site http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso Dez 2015.
- _____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP. (2008). Acesso dez. 2015.
- _____. Casa Civil. Subchefia de Assuntos Jurídicos da Presidência da República. **Decreto N° 7611 de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2011. Disponível no site http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso dez 2015.
- _____. Casa Civil. Subchefia de Assuntos Jurídicos da Presidência da República. **Lei N° 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei n°. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: Casa Civil, 2013. Disponível no site http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm. Acesso dez 2015.
- _____. Casa Civil. Subchefia de Assuntos Jurídicos da Presidência da República. **Lei N° 13.234, de 29 de dezembro de 2015**. Altera a Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação. Brasília: Casa Civil, 2015. Disponível no site http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13234.htm#art2. Acesso dez 2015.
- _____. **Portaria N° 243, de 15 de abril de 2016**. Estabelece os critérios para o funcionamento, a avaliação e a supervisão de instituições públicas e privadas que prestam atendimento educacional a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Disponível no site http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=40371-port-243-18042016-pdf-1&category_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192. Acesso Maio 2016.
- BRULLES, Dina; SAUNDERS, Rachel; COHN, Sanford J. Improving Performance for Gifted Students in a Cluster Grouping Model. **Journal for the Education of the Gifted**. Vol. 34, n°. 2, 2010, pp. 327–350. Copyright ©2010, Prufrock Press Inc. Disponível no site <http://www.prufrock.com>. Acesso Maio 2016.
- CASTELLANO, J. Hispanic students and gifted education: **New outlooks, perspectives, and paradigms**. In J. Castellano & A.D. Frazier (Eds.), *Special populations in gifted education: Understanding our most able students from diverse backgrounds* (pp. 249-269). Waco, TX: Prufrock Press. 2011.
- CIANCA, Fabiane Silva Chueire; MARQUEZINE, Maria Cristina. A Percepção dos Coordenadores de Licenciaturas da UEL sobre Altas Habilidades/Superdotação. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v. 20, n°. 4, pp. 591-604, Out.-Dez., 2014. Disponível no site <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382014000400010>

COLANGELO, N., ASSOULINE, S., & GROSS, M. U. M. **A nation deceived: How schools hold back America's brightest students**. Vols. 1-2, 2004. Iowa City: University of Iowa, The Connie Belin and Jacqueline N. Blank International Center for Gifted Education and Talent Development. Disponível no site http://www.templeton.org/sites/default/files/Nation_Deceived_Both_Volumes.pdf Acesso em Fev 2016.

DELOU, C. M. C. Plano Individual de Ensino para o Enriquecimento Escolar: adaptado do modelo de Joseph Renzulli. In: VIRGOLIM, Angela; KONKIEWITZ, Elisabete; (Org.). **Altas Habilidades/Superdotação, Inteligência e Criatividade: Uma Visão Multidisciplinar**. Campinas: SP, Editora Papirus, 2014.

_____. Lista Básica de Indicadores de Superdotação: Parâmetros de observação de alunos em sala de aula. In: Lucia de Mello e Souza Lehmann; Luciana Gageiro Coutinho. (Org.). *Psicologia e Educação: Interfaces (Série Práxis Educativa)*. 1ed. Niterói, RJ: EDUFF, 2014, v. 9, pp. 71-93.

FLEITH, Denise de Souza; ALENCAR, E. M. L. S. (Org.). **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades**. Orientação a pais e professores. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007a. v. 1. 188p.

FLEITH, Denise de Souza. **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**. Atividades de estimulação de alunos. 1. ed. Brasília: Secretaria de Educação Especial/MEC, 2007b. v. 1. 123p.

FLEITH, Denise de Souza. **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**. O aluno e a família. 1. ed. Brasília: Secretaria de Educação Especial/MEC, 2007c. v. 1. 75p.

NOVAK, Angela M. Teacher's Perceptions of Characteristics of Gifted Hispanic Bilingual Students: Perspectives from the Border. *Of Teacher Education*, p. 71, 2015.

PESSANHA, J. A. **Altas Habilidades na Escola: curso de capacitação de professores**. (Dissertação de Mestrado). Niterói. Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão. Universidade Federal Fluminense. UFF, 2015.

SCHREINER, J. K. **The Impact of Teachers' Attitudes and Perceptions on the under Representation of African American Students in Gifted Education Programs**. Master of Education, Wichita State University, Department of Counseling, Educational and School Psychology. 2010.

SZYMANSKI, T. & SHAFF, T. Teacher perspectives regarding gifted diverse students. *Gifted Children*, 6, 1, Article 1. 2012. Disponível em <http://docs.lib.purdue.edu/giftedchildren/vol6/iss1/1>. Acesso Maio 2016.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Disponível no site <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em Maio 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. **Programa de Atendimento a Alunos com Altas Habilidades/Superdotação (PAAAH/SD)**. Disponível no site Acesso Maio 2016.

UFF - UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. *Programa de Altos Estudos*. Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PROAES), 2016. Disponível no site <http://www.uff.br/?q=programa-de-altos-estudos-no-grupo-assistencia-estudantil-progra+ma-de-altos-estudosn-grupo>. Acesso em Jan 2016.

VYGOTSKY, Lev. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na Idade Escolar. In: Vygotski, L.S. *et al. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo, Ícone e Edusp, 1988.

WINNER, E. **Crianças superdotadas: mitos e realidade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.



APÊNDICE A

ROTEIRO PARA DESENVOLVIMENTO DO ESTUDO DE CASO¹

O AEE é um serviço da Educação Especial que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas (SEESP/MEC/2008)

O Atendimento Educacional Especializado visa assegurar ao seu público alvo – alunos da Educação Especial - a participação, independência e autonomia na construção de seu conhecimento, possibilitando que os alunos aprendam o que é diferente do currículo do ensino comum que é responsável pela escolarização de todos os alunos, independente das condições intelectuais, sensoriais e físicas.

Guardando suas características educacionais o AEE favorece o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes e a superação dos aspectos impostos pela deficiência, que podem limitar ou colocá-los em situação de desvantagem no processo de escolarização. Ou seja, deve atender às especificidades dos alunos, público alvo da Educação Especial, suprimindo suas necessidades e eliminando as barreiras no processo do aprender.

A organização do AEE orienta-se pelo estudo de caso, que deve ser realizado pelo professor do AEE, cuja meta principal é a identificação das necessidades específicas de cada aluno visando o desenvolvimento do Plano para o Atendimento Educacional Especializado.

ESTUDO DE CASO

O Estudo de caso se desenvolve em cinco etapas:

1. Apresentação do Problema
2. Esclarecimento do Problema
3. Identificação da Natureza do Problema
4. Resolução do Problema
5. Elaboração do Plano de AEE

1. APRESENTAÇÃO DO PROBLEMA

O professor do AEE toma conhecimento da problemática e as barreiras enfrentadas pelo aluno no contexto escolar e/ou familiar e prepara um texto apresentando a problemática vivenciada pelo aluno. Deve identificar aspectos relacionados ao desenvolvimento e aprendizagem do aluno que podem ou não estar associados à natureza do problema por ele enfrentado.

1 Roteiro elaborado por Rita Vieira Figueiredo, Ana Maria Faccioli Camargo e Geisa Bock a partir do roteiro publicado por *Adriana Lima Verde, Jean Robert Poulin e Rita Vieira de Figueiredo*. In: *ROPOLI, E A; MANTOAN, M. T. E; SANTOS, M. T. C.T.; MACHADO, R.* A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: A Escola Comum Inclusiva. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, v 1(Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar), 2010.

A apresentação do problema não deverá abordar apenas a queixa da professora e o tipo de deficiência do aluno, ou dados clínicos a seu respeito. O professor do AEE deverá descrever o contexto educacional no qual o aluno está inserido, abordando suas dificuldades, habilidades, desejos, preferências, entre outras questões relacionadas ao seu cotidiano escolar.

A coleta de dados para a descrição e apresentação do problema pode ser feita por meio de observações diretas, entrevistas, avaliação escrita, análise de documentos (pareceres pedagógicos e clínicos, entre outros). Esse material também é importante para a 2ª. Etapa do estudo de caso: análise e clarificação do problema.

É importante destacar como o problema do aluno chegou até a SRM. Se ele foi encaminhado pela escola ou pela família.

Diversas são as fontes onde o professor deve buscar as informações para construir a apresentação do problema e para a realização do estudo de caso, tais como as descritas abaixo:

Roteiro com orientações para o professor do AEE apresentar o problema:

A. Informações referentes ao aluno: idade, escolaridade, tipo de deficiência, outros.

B. Informações coletados do/sobre o aluno procurando saber se ele:

- gosta da escola e acha importante frequentá-la e estudar nela, tem amigos, um colega predileto,
- gosta de fazer atividades e quais as que mais gosta,
- tem tarefas que são mais difíceis e qual a dificuldade apresentada,
- consegue expressar suas necessidades, desejos e interesses e de que maneira.
- pede espontaneamente ajuda aos professores quando precisa, e de que modo.
- manifesta o que espera de seus professores, acha importante vir à escola e estudar nela.
- está satisfeito com os apoios (material pedagógico especializado, equipamentos, informática acessível, intérprete, outros atendimentos) que dispõe no momento, deseja ter outros recursos disponíveis e quais.

C. Informações coletadas da/sobre a escola procurando saber:

Quanto ao aluno:

- participa de todas as atividades e interage em todos os espaços da escola. Caso não participe procurar saber por quê,
- realiza as atividades propostas para a turma com facilidade ou com dificuldade ou não realiza. Procurar saber o motivo da dificuldade ou da não realização,
- tem necessidades específicas, decorrentes da sua deficiência e se existem barreiras impostas pelo ambiente escolar,
- recebe algum tipo de atendimento educacional e/ou clínico e quais os profissionais envolvidos.

Quanto aos professores:

- o que pensam sobre interesses e expectativas do aluno em relação à sua formação escolar,
- que tipo de solicitação faz a esse aluno em sala de aula no que se refere as atividades pedagógicas e a sua socialização.
- como veem esse aluno do ponto de vista social, afetivo, cognitivo, motor, familiar e outros,
- como o professor de sala de aula avalia o desempenho escolar desse aluno,

- que preocupações o professor de sala de aula aponta e quais os apoios que ele sugere para que o aluno atinja os objetivos educacionais traçados para sua turma,
- quais as expectativas escolares do professor em relação a esse aluno,
- segundo os professores quais são as principais habilidades e potencialidades do aluno,
- qual é o motivo que levou o professor de sala de aula solicitar os serviços do AEE para esse aluno.

Quanto à escola:

- ela dispõe de recursos de acessibilidade para o aluno, tais como: mobiliário, materiais pedagógicos, informática acessível, outros,
- que recursos humanos e materiais a escola não dispõe e que são necessários para esse aluno,
- os recursos utilizados por esse aluno atendem às suas necessidades,
- como a turma se envolve afetiva e socialmente com esse aluno,
- qual é a opinião da escola (equipe pedagógica, diretor, professores, colegas de turma) sobre seu desenvolvimento escolar,
- como a comunidade escolar percebe a interação do aluno com seus colegas de turma.

D. Informações coletadas da/sobre a família procurando saber:

- a opinião da família sobre a vida escolar do aluno,
- o envolvimento da família com a escola (Participa de reuniões, de comemorações entre outras atividades da escola),
- se a família conhece e tem consciência dos direitos de seu filho à educação inclusiva. Se exige a garantia de seus direitos,
- se a família identifica habilidades, necessidades e dificuldades na vida pessoal e escolar do aluno e quais são elas,
- que expectativas a família tem em relação ao desenvolvimento e escolarização de seu filho.
- que tipo de atividades da vida diária a família solicita ao aluno

2. ESCLARECIMENTO DO PROBLEMA

Na etapa Esclarecimento do problema, também denominada: ‘Análise e clarificação do problema’ (conforme Fascículo- A Escola Comum Inclusiva publicado pela UFC/MEC, p.42) o professor deve utilizar os dados já levantados durante a etapa da Apresentação do problema. Esses dados dizem respeito aos diversos contextos que envolvem o aluno: a família e o professor do ensino comum, outros profissionais da escola e se possível observar o aluno na sala de aula e realizar avaliação pedagógica na SRM. Para esclarecer o problema enfrentado pelo aluno o professor do AEE realiza avaliação com o aluno, entrevistas com a família e com o professor do ensino comum e observação do aluno.

Nessa etapa do **esclarecimento do problema** o professor do AEE identifica os diversos aspectos relacionados ao desenvolvimento e aprendizagem do aluno que podem ou não estar associados à natureza do problema por ele enfrentado.

- Quais as potencialidades do aluno para aprendizagem e para interação na sala de aula?
- Qual é a natureza de sua dificuldade?

- Será necessário o uso de instrumentos ou recursos para auxiliá-lo na sua aprendizagem?
- Em que situações em sala de aula o aluno demonstra maior interesse e se implica na atividade
- Em que situações ele demonstra maior agitação e falta de atenção e concentração?

Para responder as questões acima, a professora do AEE:

- avalia o aluno na SRM sob diferentes aspectos do desenvolvimento e da aprendizagem procurando identificar suas potencialidades e fragilidades.
- entrevista a professora e a família do aluno,
- observa o aluno na sala de aula e se possível em outros espaços da escola.

A) A avaliação na sala de Recursos deve focar:

- na autonomia do aluno: o professor do AEE deve verificar se o aluno é dependente ou independente ao realizar uma atividade (pode ser uma pintura ou um desenho),
- na linguagem: o professor do AEE deve verificar se o aluno compreende mensagens e expressa seus pensamentos,
- em seus conhecimentos sobre os conteúdos escolares: o professor do AEE deve verificar em que nível de evolução escrita se encontra o aluno, seus conceitos matemáticos do tipo: ideia de número, classificação, seriação, inclusão de classe, etc. Se manifesta algum conhecimento sobre os conteúdos que o professor está tratando na sala de aula do ensino comum e como o aluno se relaciona com o saber - se gosta de aprender e/ou manifesta interesse pela aprendizagem.
- O professor de AEE deve avaliar também a capacidade motora do aluno e suas formas de interação com os outros.

B) As entrevistas são realizadas:

- Com professor da sala comum que deve perguntar sobre o tipo de solicitação que esse professor faz ao aluno, onde ele senta na sala de aula, se participa das atividades escolares, dos grupos e como se relaciona com os colegas.
- Com a família devendo levantar questões a respeito da solicitação que a família faz do aluno, se pede que ele execute alguma tarefa, se o ajuda nas tarefas escolares, etc.

C) Procedimento de Observação:

Se for possível observar o aluno na sala de aula, no recreio e na biblioteca, verificar se ele participa e de que forma. Em que momentos o aluno sente maior insegurança ou se sente mais adequado ao grupo.

De posse de todos esses dados o professor deve identificar o que pode estar interferindo no processo de aprendizagem do aluno e deve também buscar apoio na literatura se fundamentando teoricamente para poder compreender melhor as informações colhidas.

Deve ainda levantar os seguintes questionamentos:

- Que tipos de problemas podem ser identificados?
- Qual a origem desses problemas?
- Quem são as pessoas envolvidas?
- A partir dos dados coletados, quais informações podem ser utilizadas na identificação dos pontos fortes, dos potenciais, das necessidades e dificuldades nos diversos aspectos e contextos?

- Faz-se necessário pesquisar em outras fontes para enriquecer os conhecimentos acerca da problemática que envolve o aluno?

Isso contribui para a próxima etapa da metodologia de Aprendizagem Colaborativa em Rede - ACR, que é identificar a natureza do problema do aluno.

Vale ressaltar ainda que esta etapa deve ser bastante discutida para que não se evidenciem apenas os problemas, as dificuldades e as necessidades identificadas no aluno (quando possível o professor do AEE deve discutir com o professor do ensino comum, com a coordenação pedagógica, com professor de educação física e, ou outro que também trabalhe com o aluno na escola e se possível com a família). Nos vários contextos pesquisados podem aparecer problemas que não estão diretamente relacionados ao aluno, mas que podem prejudicar e influenciar seu desenvolvimento e a aprendizagem na escola.

3. IDENTIFICAÇÃO DA NATUREZA DO PROBLEMA

A Identificação da natureza do problema também denominada 'Estudo e identificação do problema' (conforme Fascículo- A Escola Comum Inclusiva publicado pela UFC/MEC p. 43) em que o professor deve, dentre os problemas identificados, estabelecer relações entre os dados coletados na escola e na família e a avaliação realizada na SRM.

Nessa etapa o professor do AEE deve fazer os seguintes questionamentos:

- O que poderia provocar "a situação problemática vivida por seu aluno?"
- Quais as hipóteses que podem ser formuladas pelo professor do AEE sobre a natureza do problema?
- Ainda há a necessidade de outras informações ou de aprofundar a avaliação para elaborar uma hipótese e identificar a natureza do problema?
- Que elementos da literatura podem ajudar a compreender a natureza do problema vivido pelo aluno?

O professor do AEE deve comparar as informações coletadas nas diferentes fontes e analisar essas informações à luz dos fundamentos teóricos estudados. Esse procedimento permite:

- A identificação da situação do aluno e do ambiente com o qual ele interage.
- A análise da problemática possibilitando a identificação da natureza do problema do aluno.
- É importante lembrar que a identificação da natureza do problema não se refere ao diagnóstico de deficiência que o aluno apresenta mas sim à problemática que está dificultando o acesso a aprendizagem desse aluno.

4. RESOLUÇÃO DO PROBLEMA

Nesta etapa o professor deve iniciar a resolução do problema identificado na etapa anterior. Envolve questionamentos para tentar solucionar o problema levantando possibilidades que poderão ajudar na elaboração do plano de AEE.

Para isso o professor do AEE deve refletir sobre:

- Quais os recursos humanos, materiais e de Tecnologia Assistiva - TA são necessários para resolver o problema?
- Onde encontrá-los? Quem poderá contribuir com esses recursos?
- Quem serão os parceiros e colaboradores?
- Quais os potenciais e as habilidades do aluno que poderão contribuir na resolução do problema?

- Quais aspectos do meio social e familiar poderão auxiliar neste momento? O professor identifica as potencialidades do aluno, da escola, da família e da comunidade que possam contribuir para a resolução da problemática por ele enfrentada bem como, suas principais dificuldades e, identifica estratégias e recursos pedagógicos que auxiliem na eliminação dessas dificuldades.

Em síntese: o professor do AEE identifica as potencialidades do aluno, da escola, da família e da comunidade que possam contribuir para a resolução da problemática por ele enfrentada bem como, suas principais dificuldades e, identifica estratégias e recursos pedagógicos e de tecnologia assistiva — TA que auxiliem na eliminação dessas dificuldades.

APÊNDICE B

ROTEIRO PARA ELABORAÇÃO DO PLANO DE AEE¹

A. Dados de identificação

Nome do estudante: _____

Idade: _____ Ano/Série: _____ Turma: _____ Turno: _____

Escola: _____

Professor do ensino regular: _____

Professor do AEE: _____

B. Plano de AEE

São as ações desenvolvidas para atender as necessidades do estudante. São planejadas pelo professor do AEE para que o estudante possa ter acesso ao ambiente e a conhecimentos escolares de forma a garantir com autonomia o acesso, a permanência e a participação dele na escola. Trata de ações planejadas para serem realizadas com o estudante e para o estudante, as quais podem ser realizadas individualmente, em grupo ou no grupo/classe na sala de aula comum.

As ações com o estudante são desempenhadas juntamente ao mesmo no momento em que ele é atendido na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), no contraturno da sua escolarização, num atendimento individual ou em grupo. Aquelas para o aluno são realizadas no contexto da sua sala de aula, em outro espaço da escola ou mesmo na família. Esse trabalho envolve ações para além das pensadas diretamente com o estudante, quando o professor do AEE atua na articulação com outros parceiros do caso, orienta os educadores, colegas de sala, família, realiza a oferta pontual de algum recurso, traça as estratégias e demais atividades desempenhadas no contexto escolar de maneira a eliminar barreiras na participação ou ainda das atividades com a rede de parceiros, esse modo de organização do trabalho é denominada de “AEE PARA” o estudante.

Ao retomarmos estas ações neste momento de elaboração do plano de AEE, nosso intuito é o de que o professor do AEE tenha clareza a respeito do propósito do trabalho: atender aos estudantes público alvo da Educação Especial incluídos no ensino comum para que, de fato suas necessidades específicas de acessibilidade, participação e construção do conhecimento sejam garantidas junto com seus colegas de turma.

¹ Roteiro elaborado por Rita Vieira Figueiredo, Ana Maria Faccioli Camargo e Geisa Letícia Kempfer Bock a partir do roteiro publicado por *Adriana Lima Verde, Jean Robert Poulin e Rita Vieira de Figueiredo. In: ROPOLI, E A; MANTOAN, M. T. E; SANTOS, M. T. C.T.; MACHADO, R. A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: A Escola Comum Inclusiva. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, v 1(Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar), 2010.*

Ainda no que tange ao trabalho no AEE é preciso considerar a especificidade dos diferentes níveis de ensino a exemplo da educação infantil evidenciada a partir da Nota Técnica Conjunta N° 02/2015/MEC/SECADI/DPEE-SEB/DICEI, de 04 de agosto de 2015. Ela esclarece a oferta do AEE na educação infantil, considerando para a organização do trabalho a articulação entre o professor da turma e o professor do AEE que, conjuntamente, observam e discutem as necessidades e habilidades das crianças com base nas demandas no âmbito da educação infantil. De acordo com esta nota o professor do AEE pode ter três momentos distintos de atuação:

AEE individual: O professor do AEE, no trabalho junto à criança com deficiência, altas habilidades ou superdotação e TEA atua identificando os recursos de acessibilidade necessários; produzindo e adequando materiais e brinquedos; selecionando os recursos de Tecnologia Assistiva a serem utilizados, ensinando a criança a utilizar os recursos, verificando com ela se atende a sua necessidade.

AEE em grupo: Este é também no contraturno, com o diferencial de serem grupos de crianças atendidas ao mesmo tempo e na sala de recursos multifuncionais.

AEE no grupo: O atendimento às crianças com deficiência, altas habilidades ou superdotação, TEA é feito no contexto da instituição educacional. O professor do AEE atua nos diferentes ambientes, tais como: berçário, parquinho, refeitório, salas de aula, biblioteca, entre outros, nos quais as atividades comuns a todas as crianças são adequadas às suas possibilidades de participação. Desse modo, o professor do AEE analisa se o mobiliário está adequado, acompanha o uso dos recursos no cotidiano da educação infantil, verificando a sua funcionalidade, aplicabilidade, faz o ensino de algumas especificidades para a turma toda (ex. uso da lupa, do calendário de rotina, etc).

Todas as especificidades acima descritas deverão ser devidamente registradas nos campos que seguem abaixo:

1. Organização do atendimento:

- Período de atendimento: de (mês)_____ a (mês)_____.
- Frequência (número de vezes por semana para atendimento ao aluno):_____.
- Tempo de atendimento (em horas ou minutos):_____.
- Composição do atendimento: () individual () em grupo (coletivo) (_____) no grupo.
- Outros:_____.

Aqui você pode discriminar as ações, ex: 1 atendimento individual e 1 em grupo; ou ainda, 1 atendimento no grupo e 1 atendimento individual, etc.

Ainda, você pode apresentar as demais organizações para o AEE deste estudante, a exemplo de reuniões mensais com os integrantes da rede de apoio para fortalecer as estratégias de intervenção e avaliar os avanços.

2. Objetivos do plano:

Na elaboração dos objetivos é importante que o professor do AEE liste separadamente os objetivos de aprendizagem, que estão relacionados ao que se espera que o estudante aprenda durante a execução deste plano e os objetivos de ensino, que se referem ao trabalho a ser realizado pelo professor de AEE durante este período.

Os objetivos elencados devem considerar a resolução dos problemas identificados no estudo de caso, a partir do que é próprio do AEE, para promover a eliminação de barreiras, o desenvolvimento das habilidades, sempre com vistas a aprendizagem e participação no contexto escolar.

Lembre-se do tempo para o qual este plano está sendo elaborado e os objetivos que de fato você acredita ser possível atingir nesta etapa de tempo, registrando no plano o que é prioritário para este momento.

3. Atividades a serem desenvolvidas no atendimento ao estudante

Devem ser propostas atividades que fortaleçam as potencialidades dos estudantes e contribuam para diminuir ou eliminar as barreiras na escolarização as quais foram identificadas durante o estudo de caso. As atividades devem contemplar os objetivos propostos, para cada objetivo trace pelo menos uma atividade.

Consulte os fascículos da coletânea **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar - UFC-MEC²** e outros materiais de referência na área em estudo para selecionar atividades relativas aos objetivos do Plano de AEE.

4 - Materiais necessários para o trabalho

Aqui, após as entrevistas, a avaliação com o estudante e conversas com os diferentes atores da rede de apoio e, principalmente, a partir da análise dos objetivos, das atividades, do contexto e das habilidades do estudante, elenque os recursos de tecnologia assistiva necessários para a realização do trabalho, visando a participação e desenvolvimento do estudante no contexto escolar (exemplos: engrossadores de lápis, papel com pautas espaçadas, tesoura adaptada, softwares, jogos pedagógicos, e outros), identificando os recursos e materiais que precisam ser encaminhados para compra e /ou que já existem na sala de recursos multifuncionais.

A TA é considerada como “qualquer item, parte de equipamento, ou produto, adquirido no comércio ou adaptado ou modificado, usado para aumentar, manter ou melhorar a capacidade funcional de pessoas com deficiência” (RELATÓRIO MUNDIAL SOBRE DEFICIÊNCIA, 2012, p.105). A eficiência do recurso tem relação direta com a escolha a partir do entendimento de para quem é o recurso, em qual contexto será utilizado e para realizar qual tarefa.

Existem diferentes categorias de TA, algumas com maior aplicabilidade nos contextos escolares, outras atentas a mobilidade e saúde, portanto cabe ao professor do AEE, juntamente com o estudante com deficiência e demais parceiros, reconhecer qual é o melhor recurso, testá-lo no AEE e implementar no cotidiano escolar. A seguir, elencamos alguns exemplos para diferenciar as categorias de TA :

1 - Auxílios para a vida diária e vida prática: talheres, copos, pratos modificados, roupas projetadas para auxiliar o vestir, barras de apoio, recursos para higiene pessoas tais como escovas de dentes adaptadas, pentes de cabelo, etc.

2 - Comunicação Aumentativa e Alternativa: cartões, prancha e pastas de comunicação impressa ou para uso em *tablets* e computadores, vocalizadores com mensagens gravadas, etc.

3 - Recursos de acessibilidade ao computador: softwares leitores de tela, software para ajustes de cores e tamanhos das informações (efeito lupa), os softwares leitores de texto impresso (OCR), impressão em relevo, mouses que podem ser de pressão, de tração, de sopro, de piscar de olhos, por comando de voz.

2 A coletânea pode ser acessada pelo link <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/publicacoes?id=17009>

4 - Sistema de Controle de Ambientes: Acionadores temporizados, controle remoto, torneiras acionadas pela aproximação, etc.

5 - Projetos arquitetônicos para acessibilidade: rampas, elevadores, largura adequada das portas para passagem de cadeiras de rodas, contraste de cor nas paredes, portas, etc, pisos podotáteis, mobiliário acessível, tudo para garantir o acesso, funcionalidade e mobilidade a todas as pessoas, independente de sua condição física e sensorial.

6 - Órteses e próteses: As órteses são comumente utilizadas para imobilização, mobilização, correção, alívio e estabilização do corpo ou membro afetado, além disso auxilia na correção postural e no movimento. As próteses são utilizadas para suprir a ausência de um membro.

7 - Adequação postural: Recursos que auxiliam e estabilizam a postura deitada e em pé (inclui almofadas no leito ou estabilizadores ortostáticos)

8 - Auxílios de mobilidade: bengalas, muletas, andadores, carrinhos, cadeiras de rodas manuais ou elétricas, *scooters* e qualquer outro veículo, equipamento ou estratégia.

9 - Auxílios para deficiente Visual (pessoas com cegueira) ou para pessoas com baixa visão: Auxílios ópticos, lentes, lupas manuais e lupas eletrônicas; os softwares ampliadores de tela. Material gráfico com texturas e relevos, mapas e gráficos táteis, software OCR em celulares para identificação de texto informativo.

10 - Auxílios para surdos ou com déficit auditivo: Aparelho auditivo; celular com mensagens escritas e chamadas por vibração, aplicativo que traduz em língua de sinais mensagens de texto, voz e texto fotografado.

11- Adaptações em veículos: Adequações no automóvel particular ou coletivo, para motoristas ou para acompanhantes.

Para explorar mais recursos de Tecnologia Assistiva você pode acessar diversos links e sites, dentre eles selecionamos alguns direcionados ao contexto escolar:

Portal de tecnologia assistiva - <http://www.portalassistiva.com.br/pranchas/atividades.php?opcao=1&etapa=2>

Educação na cultura digital - <http://catalogo.educacaonaculturadigital.mec.gov.br/site/hypermedias/8#>

Assistiva – tecnologia e educação - <http://www.assistiva.com.br/>

Portal Nacional de tecnologia Assistiva - <https://assistivaitsbrazil.wordpress.com/>

ARASAAC - <http://arasaac.org/>

Fundação Dorina Nowill - <http://www.fundacaodorina.org.br/o-que-fazemos/livros-acessiveis/>

Bengala legal - <http://www.bengalalegal.com/audio-e-video>

Eye Gaze in the Classroom - Part 3: Eye Gaze for Inclusion - para crianças com deficiência múltipla visão, neuromotora e ausência de fala <http://www.helpkidzlearn.com/events>

Pesquisa nacional de tecnologia Assistiva - <http://www.itsbrasil.org.br/sites/itsbrasil.w20.com.br/files/Digite%20o%20texto/miolopesqnacional-grafica.pdf>

Amplisoft - PUC – Paraná - <http://www.ler.pucpr.br/amplisoft/>

Mapa Conceitual - <http://cmapttools.softonic.com.br/>

Dicionário de Libras - <http://www.acessobrasil.org.br/libras/>

Libras brincando - <http://www.librasbrincando.com/>

Edilim - <http://edilim.br.uptodown.com/>

SCALA – scala.ufrgs.br

Portal Aragones CA - <http://www.catedu.es/arasaac/index.php>

5 - Parcerias

Quando o estudante chega ao AEE, uma das primeiras ações professor é estabelecer vínculo, tanto com o estudante, quanto com a família dele. É a partir deste vínculo que o professor avalia e identifica as demandas para o trabalho a ser realizado.

Muitas das ações são demandadas para além do atendimento do professor de AEE junto ao estudante, destacando-se assim a necessidade de se firmar uma rede de parceiros que mesmo atuando em diferentes áreas e momentos, comungam de objetivos em comum.

Esta rede de parceiros poderá ser integrada por profissionais da área clínica como fonoaudiólogo, neurologista, psiquiatra, psicólogo, fisioterapeuta, terapeuta ocupacional, ortopedista; da área da educação tais como os professores do ensino comum, bibliotecários, pedagogos, gestores da escola. Profissionais de diversas áreas podem ser fundamentais para o trabalho, tais como marceneiros, engenheiros, costureiro, designer, dentre outros. Ainda contamos com a participação imprescindível da pessoa com deficiência e sua família enquanto parceiros para o trabalho.

Selecionados os parceiros que serão consultados durante a execução do plano, caberá a descrição detalhada de como acontecerá a interlocução com cada um deles, o que se pretende alcançar com esta parceria, como a mesma será estabelecida (periodicidade, local), com esta organização das ações será possível a implementação de um trabalho harmônico.

Desse modo, neste momento do plano é necessário que o professor do AEE liste as parcerias estabelecidas, destacando as ações de cada parceiro (família, estudante, professores, colegas, diretor, etc). Por exemplo: terapeuta ocupacional para criar uma tesoura adaptada, costureira para fazer uma calça com enchimento para trabalhar com a criança e outros.

1. Tipos de parcerias necessárias para aprimoramento do atendimento e da produção de materiais: Listar as parcerias (exemplo: profissionais do contexto escolar ou externo a ele, pais, familiares, etc).

2. Profissionais da escola que receberão orientação e trabalharão em conjunto com o professor do AEE sobre serviços e recursos oferecidos ao aluno, destacando as ações de cada parceiro:

C. Avaliação dos resultados:

1. Indicação de formas de registro

O plano deverá ser avaliado durante toda a sua execução.

O registro da avaliação do plano deverá ser feito em um caderno ou ficha de acompanhamento, onde serão descritos pelo professor do AEE o uso do serviço e do recurso na SRM, em sala de aula, durante o AEE e no ambiente familiar.

No registro, deverão constar as mudanças observadas em relação ao aluno no contexto escolar: o que contribuiu para as mudanças constatadas; repercussões das ações do plano de AEE no desempenho escolar do aluno.

2. Resultados obtidos diante dos objetivos do Plano de AEE

Para realizar a avaliação dos resultados obtidos após a aplicação do plano de AEE, o professor do AEE deve retomar cada um dos objetivos propostos e colocar suas observações quanto ao desenvolvimento do estudante diante das atividades realizadas para cada objetivo.

Por exemplo: se um dos objetivos foi: - Utilizar recursos alternativos para a escrita, e dentre as atividades foi proposto o uso do lápis com engrossador e do teclado com colmeia, durante a aplicação do

plano estes recursos foram utilizados pelo estudante. Neste momento, o professor avalia a funcionalidade e efetividade de cada um dos recursos para o estudante, trazendo o resultado e uma proposição para a continuidade do trabalho.

D. Reestruturação do Plano:

Liste os pontos de reestruturação do Plano de AEE, caso os objetivos do Plano não tenham sido atingidos.

- Pesquisar e implementar outros recursos.
- Estabelecer novas parcerias.
- Outros.

SOBRE OS AUTORES

ADELAIDE DE SOUSA OLIVEIRA NETA – adelaideoliveira1975@gmail.com

Pedagoga formada pela Universidade Estadual do Ceará – UECE. Especialista em Alfabetização de Crianças pela Universidade Estadual do Ceará e em Atendimento Educacional Especializado pela Universidade Federal do Ceará. Mestre em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará. Professora efetiva da rede Municipal de Ensino de Fortaleza. Atua como formadora de professores alfabetizadores do Programa Alfabetização na Idade Certa – PAIC e Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC

ANA MARIA FACCIOLI DE CAMARGO – aee.anamariafc@gmail.com

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1966), mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1984) e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1991). Aposentada pela Unicamp em 1996 e após essa data é professora convidada. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Formação de Professores, Didática e Metodologia de Ensino atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, concepções e práticas pedagógicas, a sala de aula, cotidiano escolar, educação à distância, diferença, sexualidade humana, gênero e educação. Pertence ao Grupo de Estudo Interdisciplinar em Sexualidade Humana da Universidade Estadual de Campinas. É autora de diversos artigos e capítulos de livros.

ADRIANA LEITE LIMAVERDE GOMES – adrianalimaverde@ufc.br

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (1983), Especialista em Psicomotricidade pela Unifor (1991), Mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará (2001) e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (2006). Professora Adjunto III da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará. Coordenadora do Curso de Graduação em Pedagogia turno diurno da Universidade Federal do Ceará - Faculdade de Educação. Coordenadora do subprojeto de Educação Inclusiva do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID/CAPES. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, atuando na Linha de Pesquisa Linguagem, Desenvolvimento e Educação da Criança, orientando dissertações e teses nos eixos de aquisição e desenvolvimento da linguagem escrita, escola e educação inclusiva. Parecerista Ad-hoc do CNPq e Capes.

ADRIANO HENRIQUE NUERNBERG – adriano.nuernberg@ufsc.br

Professor Associado do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina. Atua em projetos de pesquisa e extensão na área de Psicologia Escolar e Educacional e Estudos sobre Deficiência. Ministra disciplinas, orienta pesquisas e supervisiona estágios nestas áreas na graduação e pós-graduação. Coordena o grupo de pesquisa Psicologia e Processos Educacionais, vinculado ao Laboratório de Psicologia Escolar e Educacional na UFSC. Coordenador do Núcleo de Estudos sobre Deficiência da UFSC.

CARLA BARBOSA ALVES – ps.carlab@gmail.com

Mestranda em educação pela Faculdade de Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFU, na Linha de Pesquisa Saberes e Práticas Educativas com a pesquisa sobre o AEE. Possui graduação em Pedagogia pela UFU, Especialização em Metodologia do Ensino Superior pela UFU, em Educação Especial também pela UFU e Especialização em Atendimento Educacional Especializado pela UFC/MEC. Atua no AEE desde 2005 até os dias de hoje. Atualmente é supervisora escolar da Prefeitura Municipal de Uberlândia, atuando como pedagoga de 6º ao 9º ano e do AEE; também professora de 1º ao 5º do Ensino Fundamental da escola AMEDUCA. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial - Atendimento Educacional Especializado e Educação Inclusiva, atuando também no ensino superior, principalmente nos seguintes temas: metodologias de ensino, fazer pedagógico, proposta educacional, respeito ao ser humano, postura e competência profissional e Atendimento Educacional Especializado na escola comum.

CRISTINA MARIA CARVALHO DELOU- cristinadelou@id.uff.br

Psicóloga e Licenciada em Psicologia pela PUC, no Rio de Janeiro (1981), Especialista e Mestre em Educação - área de concentração Educação de Superdotados - pela UERJ, no Rio de Janeiro (1987) e Doutora em Educação pelo Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação (História, Política, Sociedade) pela PUC, de São Paulo (2001). Atualmente, é Professora Associado IV, da Faculdade de Educação - UFF. Leciona em diferentes cursos de licenciatura, de graduação plena e cursos de pós-graduação *lato* e *stricto-sensu*. Participou da elaboração, onde é Coordenadora, do Programa de Pós-Graduação em Diversidade e Inclusão - Modalidade Profissional (CMPDI) criado pela CAPES em 2013, da área 46 - Ensino. É Membro Permanente no Programa de Pós-Graduação Ciências e Biotecnologia, do Instituto de Biologia da UFF e Colaboradora no Programa Ensino de Biociências e Saúde (IOC-EBS/FIOCRUZ), e no Programa de Pós-Graduação em Música (UNIRIO). Criou e coordena o curso de pós-graduação *lato-sensu* Educação Especial e Inclusiva, da Faculdade de Educação. É líder do Grupo de Pesquisa Talento e Capacidade Humana na Sociedade e na Educação, vinculado ao Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil do CNPq. Coordena atividades de extensão no Programa de Atendimento a Alunos com Altas Habilidades ou Superdotação (PAAAH/SD), na Escola de Inclusão, que é apoiado pela CAPES (Novos Talentos e PIBID), pelo PROEXT/MEC e pela FAPERJ. Autora de artigos e capítulos de livros, é Membro do Conselho Editorial de diversas revistas científicas. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial, atuando em: educação especial, educação inclusiva, altas habilidades, superdotação, materiais didáticos acessíveis, inclusão e formação continuada de professores. Foi Membro do Conselho Técnico do Conselho Brasileiro para Superdotação (ConBraSD) no período de 2003 a 2012. Presidente para o biênio 2011-2012. Vice-Presidente da Associação Brasileira de Diversidade e Inclusão (ABDIIn) para o biênio 2015-2016. Pesquisadora do CNPq a partir de 2016.

GEISA LETÍCIA KEMPFER BOCK – aee.geisa@gmail.com

Professora da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) no Laboratório de Educação Inclusiva (LEdi) do Centro de Educação à Distância (CEAD). Possui graduação em Educação Especial pela Universidade Federal de Santa Maria (2001) e mestrado em Educação e Formação de Educadores

pela Universidade Federal de Santa Catarina (2004). Atuou, como professora do AEE e como Gerente da educação Inclusiva na Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis de 2004 a 2011. Atua no curso de pós-graduação em Atendimento Educacional Especializado/UFC na área da Deficiência Física e na Coordenação Pedagógica.

GRASIELA MARIA SILVA RIOS – aee.grasiela@gmail.com

Possui graduação em Educação Especial - Deficiência Mental pela Universidade Federal de Santa Maria/UFSM - RS (2002) e Especialização *Latu Sensu* em Educação Infantil, pelo Centro Universitário Franciscano – UNIFRA - RS (2002). Mestre em Educação, na Linha de Pesquisa em Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria/ UFSM- RS (2013). Professora efetiva no campo da Educação Especial da Prefeitura Municipal de Florianópolis, oferecendo Atendimento Educacional Especializado (AEE) para os alunos com deficiência incluídos na rede regular de ensino. Desde 2013 é assessora pedagógica da secretaria municipal de ensino de Florianópolis- SC, da equipe da Gerência de Educação Especial (GEESP). Membro do Conselho Municipal das pessoas com deficiência/ Florianópolis-SC. Atua no curso de pós-graduação em Atendimento Educacional Especializado/UFC, na supervisão de conteúdo. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial – Educação Escolar Inclusiva, nos seguintes temas: Atendimento Educacional Especializado- AEE, deficiência Mental, Deficiência Física, Tecnologia Assistiva, deficiência Visual, representação social, superdotação e altas habilidades.

JEAN-ROBERT POULIN – jean-robert_poulin@uqac.ca

Doutorado (Ph.D) em Orthopédagogie - Université de Montréal (1990) - Mestrado en Éducation (Enseignement) - Université Laval (1975) - Aperfeiçoamento em Déficience Intellectuelle-Université de Genève (onde trabalhou com a equipe de Elsa Kitsikis) - Graduação em Licence en Enseignement (enfance inadaptée) - Université Laval (1971). Professor Titular associado da Université Du Quebec à Chicoutimi-Canadá. Atua na área de Educação e Educação Especial. Pesquisador em inclusão escolar, deficiência intelectual, conflito sócio cognitivo e, aprendizagem cooperativa. Tem experiência em formação de professores para o atendimento educacional especializado. Professor visitante no Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira na Universidade Federal do Ceará com bolsa do CNPq em 2008 e 20011. Presidiu no ano de 2010 a convite do Ministério de Educação da Bélgica, a comissão de avaliação da qualidade de programas de formação de professores da educação infantil da Bélgica francófona.

LUCIANE DIAS CAMPOS – aee.luciane@gmail.com

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Vale do Rio Verde de Três Corações - UNINCOR (1999) especialização em Supervisão Escolar pelo Centro Universitário Plínio Leite – UNIPLI (2000) e em Atendimento Educacional Especializado pela Universidade Federal do Ceará - UFC (2011). É pedagoga da Prefeitura Municipal de Betim - Secretaria Municipal de Educação, atuando na equipe de coordenação das Salas de Recursos Multifuncionais. Supervisora de Conteúdos do Curso de Especialização para professores do Atendimento Educacional Especializado (MEC/UFC, 2013, 2014). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial Inclusiva, atuando principalmente nos seguintes temas: Atendimento Educacional Especializado, Deficiência Física e Tecnologia Assistiva.

MARIA REJANE ARARUNA - aee.mariarejane@gmail.com

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará. Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Especialista em Atendimento Educacional Especializado (UFC). Professora do Curso de Pedagogia da Faculdade 7 de Setembro. Supervisora de Conteúdos do Curso de Especialização para professores do Atendimento Educacional Especializado (MEC/UFC, 2013, 2014). Pesquisadora com experiência profissional na área de Educação, com ênfase em Educação Especial/Inclusiva, Currículo e Formação de professores.

MARIA ROSANGELA BEZ - tgd.rosangela@gmail.com

Possui graduação em Licenciatura em Computação pela Universidade Feevale (2007), mestrado em Educação pelo Programa de Pós-graduação em educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2010). Doutora pelo Programa de Pós-graduação em Informática na Educação da UFRGS (2014). Atua com a professora Liane Tarouco na orientação de alunos da especialização do Mídias na Educação e na elaboração de material pedagógico. Professora no Curso de Especialização em educação especial - Formação Continuada de professores para o Atendimento Educacional Especializado - AEE, (UFC - MEC/UAB). Pesquisadora do Grupo TEIAS/UFRGS/CNPq e vice-coordenadora do Projeto SCALA (Sistema de Comunicação Alternativa para Pessoas com Autismo). Cursando Pós Doutorado na UFRGS.

MARIA TERESA EGLÉR MANTOAN - tmantoan@gmail.com

Pedagoga, mestre e doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Professora colaboradora da Universidade Estadual de Campinas. Dedicase, nas áreas de pesquisa, docência e extensão, ao direito incondicional de todos os alunos à educação escolar de nível básico e superior de ensino. Oficial da Ordem Nacional do Mérito Educacional no Grau de Cavaleiro - Reconhecimento a contribuição à Educação no Brasil e Coordenadora do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença (LEPED).

MIRLENE FERREIRA MACEDO DAMÁZIO - ps.mirlenefm@gmail.com

Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia (1992), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (1997), mestrado em Educação para a Diversidade Humana pela Universidade de Salamanca (1997) e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas - Unicamp (2005). Atuou por 17 anos como professora de ensino superior na UNITRI e UNIUBE. Foi avaliadora ad hoc do INEPE na área de Pedagogia. Atualmente é pesquisadora e Diretora Escolar na Fundação Conviver para Ser. Tem experiência na área de Educação, com ênfase principalmente nos seguintes temas: currículo, planejamento educacional, formação de professores, inclusão escolar, atendimento educacional especializado, avaliação e as várias pedagogias. É conteudista e coordenadora da área da surdez do Projeto de Formação Continuada à Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado do Programa de Educação Inclusiva Direito à Diversidade do MEC/SEESP/SEED/UAB/UFC. Realiza palestras, cursos, assessorias e consultorias na área de educação por todo o País. Tem textos e livros publicados.

RITA VIEIRA DE FIGUEIREDO – aee.rita@gmail.com

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, doutora (Ph.D.) em Psicopedagogia - Université Laval, Quebec, Canadá (1995). Pós-doutorado em Linguagem Escrita e Deficiência Intelectual na Universidade de Barcelona (2005). É professora titular da Universidade Federal do Ceará. Desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão no campo da Educação Especial, da Deficiência Intelectual, da Linguagem Escrita e da Inclusão Escolar com publicações nacionais e internas nesses campos de conhecimentos. Pesquisadora (produtividade em pesquisa) do CNPq e consultora Adhoc da CAPES e do CNPq. É coordenadora pedagógica do Curso de Formação de Professores em Atendimento Educacional Especializado da UFC.

ROBÉRIA VIEIRA BARRETO GOMES – aee.roberia@gmail.com

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná; Mestre em Educação (2010) pela Universidade Federal Fluminense (UFF/RJ), com especialização em Psicopedagogia (2001) e graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia. É professora do magistério superior da Universidade Federal do Acre, nos cursos de Pedagogia e Licenciaturas, atuando principalmente nos seguintes temas: Políticas públicas para a Inclusão, formação de professores, educação especial, educação inclusiva, educação infantil e professora do Programa Nacional de Educação à Distância - Escola de Gestores. Atualmente está exercendo a função de docente na Universidade Federal do Ceará, Professora do Departamento de Estudos Especializados e coordenadora do Curso de Especialização para professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

ROSA MARIA CORRÊA – aee.rosamariacorrea@gmail.com

Possui graduação em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (1986), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2000), doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2009) e pós-doutorado em Ciências Sociais pela PUC Minas (2011). Atualmente é professora da PUC Minas, coordena o Núcleo de Direitos Humanos e Inclusão da PROEX/PUC Minas, professora no Curso de Especialização em Psicopedagogia da UEMG e UNIBH e do curso de Especialização em AEE da UFC. Tem experiência na área de Psicologia e Educação, com ênfase em Educação Inclusiva, atuando principalmente nos seguintes temas: educação inclusiva, educação especial, políticas educacionais, formação de professor, psicologia educacional, psicopedagogia, aprendizagem, direitos humanos.

SELENE MARIA PENAFORTE SILVEIRA – selenepenaforte@gmail.com

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (1983), especialização em Psicomotricidade, mestrado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (2000) e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (2008). Atualmente é Conselheira de Educação do Conselho de Educação do Ceará, assessora pedagógica da Coordenadoria de Juventude da Prefeitura Municipal de Fortaleza. Foi coordenadora do Curso de Pedagogia da Faculdade 7 de Setembro e professora da Universidade Federal do Ceará. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em formação de professores e educação especial atuando principalmente nos seguintes temas: inclusão escolar, gestão escolar, inclusão, aprendizagem, inovação pedagógica e educação e formação de professores.

SHIRLEY RODRIGUES MAIA – dmu.shirley@gmail.com

Possui graduação em Pedagogia - Faculdades Metropolitanas Unidas (1983), mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2004) e Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (29.08. 2011). Diretora Educacional da AHIMSA Associação Educacional Para Múltipla Deficiência e presidente do Grupo Brasil de Apoio ao Surdocego e ao Múltiplo Deficiente Sensorial. Tem experiência na área de Educação: com ênfase em Educação Especial, Educação Infantil e Psicopedagogia atuando principalmente nos seguintes temas: surdocegueira, pessoas com surdez, educação especial, dificuldades de aprendizagem e deficiência múltipla sensorial, educação infantil, transtorno do espectro autista, Tecnologia Assistiva, psicopedagogia, Comunicação Alternativa e Atendimento Educacional Especializado.

VULA MARIA IKONOMIDIS – vula2004@hotmail.com

Mestre em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos possui graduação em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1994). Atualmente é coordenadora pedagógica da Associação Educacional para a Múltipla Deficiência. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial.

Revisão Ortográfica (português)
Roberto Azul - MC&G Design Editorial

Normalização Bibliográfica
Soraya Alves - MC&G Design Editorial

Criação e Programação Visual
MC&G Design Editorial

Capa
Shutterstock - MC&G Design Editorial

Editoração Eletrônica
Glaucio Coelho - MC&G Design Editorial

Produção Editorial e Gráfica
Maria Clara Costa - MC&G Design Editorial

CTP e Impressão Gráfica
Reproset Gráfica e Editora - MC&G Design Editorial

Formato 22 x 29cm
Tipologia das famílias Helvética Neue, Apex Serif e New Press Eroded
Cartão Supremo 250g/m² capa • Pólen soft 80g/m² miolo
184 p.
Tiragem: 3.000 exemplares
Ano: 2016

A educação inclusiva como direito humano inalienável e indisponível fundamenta os atuais marcos legais, políticos e pedagógicos da educação brasileira, impulsionando os processos de elaboração e desenvolvimento de propostas pedagógicas que visam assegurar as condições de acesso, participação e aprendizagem de todos os estudantes, no negociação de significados dos objetos e gestos ou sinais usados dentro de contextos. Atenção compartilhada mostrando para a criança que estamos “falando” sobre o mesmo tópico (objeto, brincadeira, movimento, etc.) ensino regular.

Ao conceituar a educação especial como modalidade de ensino, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – MEC/2008 – propõe alteração na concepção da formação de professores, que deixa de habilitar profissionais para atuar, exclusivamente, na escolarização de pessoas com deficiência e passa a compreender a educação especial como área do conhecimento integrada à formação inicial e continuada de professores, tendo em vista o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino.

Com o intuito de sedimentar a formação inicial e continuada como mola propulsora de profundas transformações educacionais, o Ministério da Educação, em parceria com as Secretarias de Educação e com as Instituições Públicas de Educação Superior, implementa a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica.

No âmbito dessa ação desenvolve-se o Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial, a fim de apoiar a organização e a oferta do atendimento educacional especializado nas escolas das redes públicas de educação básica.

No período de 2007 a 2015, foram disponibilizadas 98.500 vagas nos cursos de especialização, aperfeiçoamento e extensão, tanto na modalidade presencial, como à distância.

Desde 2007, o curso de Especialização em Educação Especial-Formação Continuada de Professores para o Atendimento Educacional Especializado – AEE –, ofertado pela Universidade Federal do Ceará, vem se constituindo como uma das principais experiências de formação continuada, responsável pela consolidação e fortalecimento da política de inclusão escolar no Brasil, articulando e mobilizando as redes públicas de ensino em torno de um projeto pedagógico emancipatório e comprometido com o desenvolvimento inclusivo da escola.

Essa publicação, portanto, representa muito mais do que a conclusão de um curso *lato sensu*. Trata-se, isto sim, de uma referência capaz de alimentar um processo permanente de formação, que se expande e se multiplica na medida em que os diferentes segmentos da comunidade escolar dele se apropriam e o transforma continuamente.

Obrigada a todos e todas que se envolveram nessa valiosa elaboração.

Martinha Clarete Dutra dos Santos
Diretora de Políticas de Educação Especial – SECADI/MEC