

# Educação Especial

Livro III





**PROPOSTA CURRICULAR DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DA REDE PÚBLICA  
MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO LUÍS - MA**

**São Luís**

**2023**

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Proposta curricular da educação especial da rede pública municipal de São Luís-MA / Secretaria Municipal de Educação de São Luís- MA. -- São Luís, MA : Semed, 2023.

ISBN 978-85-98837-04-8

1. Educação - Currículos 2. Educação inclusiva - São Luís (MA) 3. Educação - São Luís (MA) 4. Pessoas com deficiência - Educação I. Secretaria Municipal de Educação de São Luís-MA.

23-147565

CDD-370.98121

**Índices para catálogo sistemático:**

1. São Luís : Maranhão : Estado : Educação 370.98121

Tábata Alves da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9253-0

**PREFEITURA DE SÃO LUÍS**

Eduardo Salim Braide

**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

Anna Caroline Marques Pinheiro Salgado

**SECRETARIA ADJUNTA DE ENSINO**

Gusmaia Mousinho Pestana

**SECRETARIA ADJUNTA DE ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO DE PESSOAS**

Maurício Evandro Martins Hiluy

**ASSESSORIA JURÍDICA**

Flávia Raquel Fernandes Ramos Ribeiro

**ASSESSORIA TÉCNICA PEDAGÓGICA**

Patrícia Rackel Soares Gonçalves Caldas

**ASSESSORIA DE COMUNICAÇÃO**

Rafael Rodrigues de Lima

**CENTRO AVANÇADO DE APOIO À EDUCAÇÃO – CAAED**

Jorge André Bastos Oliveira

**SUPERINTENDÊNCIA DA ÁREA DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

Wilsylane Silva de Azevedo Marques

**SUPERINTENDÊNCIA DA ÁREA DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Juliana Lima Silva Barros

**SUPERINTENDÊNCIA DA ÁREA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Alexsandrey Melo do Nascimento

**SUPERINTENDÊNCIA DA ÁREA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Fabiana Corrêa Moraes

**SUPERINTENDÊNCIA DA ÁREA DE APOIO AO EDUCANDO**

José Vitor Araújo Corrêa

**COORDENAÇÃO DA ÁREA DE ESTATÍSTICA**

Thyago de Oliveira Moraes

**COORDENAÇÃO DE CURRÍCULO**

Malila da Graça Roxo Abreu

## **EQUIPE DE ELABORAÇÃO/REFORMULAÇÃO DA PROPOSTA**

### **CURRICULAR NÚCLEO DO CURRÍCULO**

**Coordenação** Malila da Graça Roxo Abreu

Ana Lourdes Soares Pinheiro Diulinda Pavão Costa

Eliana Cardoso Lapis

Elke Rusana Pires Santos Ribeiro

Fernanda Maria da Serra Costa I

Ima Fátima de Jesus

Josemar Nogueira Silva Leila Kayomi Suzuki

Maria Rosinete Furtado Cantanhede

Susiane da Paz Silva Muniz – SAEE

Suzani Damascena Nascimento Vanessa Pereira Amorim

Waléria de Jesus Barbosa Soares

Yuri Barros Lobo da Silva Zenaide Oliveira dos Santos

Colaboração: Nadja Fonsêca da Silva Campos

### **EQUIPE DE ELABORAÇÃO**

#### **COORDENAÇÃO DOS TRABALHOS**

Malila da Graça Roxo Abreu

### **GRUPOS DE TRABALHO DA PROPOSTA CURRICULAR DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Susiane da Paz Silva Muniz (Coordenadora)

Priscila de Sousa Barbosa (Programa Sala de Recursos)

Nice Cleudes Borges (Programa Caminhar Juntos)

Teresa Cristina Castro Pinho (Área da Deficiência Física)

Milena Karina Machado da Silveira Vieira (Área da Deficiência Intelectual)

Denise da Silva Costa (Área da Deficiência Visual)

Fernanda Lindoso Martins (Área da Deficiência Visual)

Janaína Teles Pereira Santos (Área da Surdez)

Katia Cristina Lisboa (Área da Surdez)

Sandreliza Pereira Mota ( CAAHS )

Maisa Cunha Pinto ( PROJETERA)

Maria Neuza da Silva Ribeiro (Área de Transtorno Funcionais Específicos)

Thais Castro B. Vaz dos Santos (Área de Transtorno Funcionais Específicos)

## APRESENTAÇÃO

Prezada Comunidade Escolar,

A concepção de inclusão deve ser tratada em uma maior amplitude, não somente inserir o público alvo no ensino regular, mas acolher a todos, repensar a escola que está posta, assegurando a todos o direito de aprender, garantindo o direito a uma educação com qualidade e valorizando a diversidade, com um currículo aberto e flexível.

A Educação Especial, como uma modalidade de educação escolar que perpassa todas as etapas e níveis de ensino, está definida nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica que regulamenta a garantia do direito de acesso e permanência dos estudantes com deficiências, transtorno do espectro autista - TEA e altas habilidades ou superdotação e orienta para a inclusão em classes comuns do sistema regular de ensino.

Considerando a importância da orientação/formação dos professores, bem como da gestão escolar, e a necessidade de organização de sistemas educacionais inclusivos para a concretização dos direitos dos estudantes com deficiências, transtorno do espectro autista - TEA e altas habilidades ou superdotação, a Secretaria de Educação do Município de São Luís em parceria com a Superintendência da Área de Educação Especial, está disponibilizando a **“Proposta Curricular da Educação Especial da Rede Pública Municipal de Educação de São Luís-Ma”** a qual aborda estratégias de intervenções pedagógicas orientadas pelos princípios da inclusão social, do respeito à diversidade, da aprendizagem significativa e do ensino comprometido com as práticas socioculturais, pois compreende-se que a dimensão pedagógica está diretamente relacionada à autonomia que tem a escola em deliberar sobre os processos de ensino e aprendizagem dos estudantes público da Educação Especial, como também dos estudantes com Transtornos Funcionais Específicos e dos estudantes sem deficiência.

Bom trabalho a todos!

## SUMÁRIO

### INTRODUÇÃO

- 1. Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**
- 2. Fundamentos Legais da Educação Especial**
- 3. Concepção da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**
- 4. Acessibilidade Curricular em Educação Especial no Contexto da Educação Inclusiva**
- 5. Objetivos da Educação Especial**
- 6. Avaliação da Aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial**
- 7. Desafios da Educação Especial**
- 8. Orientações para o Trabalho Pedagógico**
  - 8.1 Deficiência Intelectual**
    - 8.1.1 Orientações Metodológicas para o Ensino Comum
    - 8.1.2 Orientações metodológicas para o Atendimento Educacional Especializado – SAEE
  - 8.2 Deficiência Visual (cegueira e baixa visual)**
    - 8.2.1 Orientações Metodológicas para o Ensino Comum
    - 8.2.2 Orientações metodológicas para o Atendimento Educacional Especializado – AEE
  - 8.3 Deficiência Auditiva/Surdez**
    - 8.3.1 Orientações Metodológicas para o Ensino Comum
    - 8.3.2 Orientações metodológicas para o Atendimento Educacional Especializado – AEE
  - 8.4 Deficiência Física**
    - 8.4.1 Orientações Metodológicas para o Ensino Comum
    - 8.4.2 Orientações metodológicas para o Atendimento Educacional Especializado – AEE
  - 8.5 Deficiência Múltipla**
    - 8.5.1 Orientações Metodológicas para o Ensino Comum
    - 8.5.2 Orientações metodológicas para o Atendimento Educacional Especializado – AEE
  - 8.6 Transtorno do Espectro do Autismo – TEA**
    - 8.6.1 Orientações Metodológicas para o Ensino Comum
    - 8.6.2 Orientações metodológicas para o Atendimento Educacional Especializado – AEE
  - 8.7 Altas Habilidades ou Superdotação**

8.7.1 Orientações Metodológicas para o Ensino Comum

8.7.2 Orientações metodológicas para o Atendimento Educacional Especializado – AEE

## **8.8 Surdocegueira**

8.8.1 Orientações Metodológicas para o Ensino Comum

8.8.2 Orientações metodológicas para o Atendimento Educacional Especializado – AEE

## **8.9 Transtornos Funcionais Específicos de Aprendizagem**

8.9.1 Orientações Metodológicas para o Ensino Comum

## INTRODUÇÃO

A Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis e etapas. Assim, a aprendizagem e os limites de desenvolvimento da criança/estudante com deficiência demandam mediações e recursos que permitem a apropriação do conhecimento elaborado pela humanidade.

Quando falamos em Educação Especial, nos reportamos aos serviços que ela oferta, onde predominantemente se destaca uma concepção médico-biológica. Porém, após a implantação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, Decreto nº 6571 17/09/2008 - que tem como objetivo assegurar a inclusão escolar dos estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista - TEA e altas habilidades ou superdotação - o caráter inclusivo adentrou às instituições escolares, criando um movimento de inclusão que considera as potencialidades que toda criança possui, valorizando-se os processos de ensino e da aprendizagem.

Apesar da valorização dos processos inclusivos, ainda existem resistências por parte de alguns especialistas e profissionais na área da Educação por considerarem que as questões biológicas são determinantes em relação aos aspectos culturais e sociais.

A concepção adotada pela Secretaria de Educação do Município de São Luis - MA considera a perspectiva cultural e social como fundamental para os processos do ensino e da aprendizagem, bem como na inclusão das crianças/estudantes e na valorização dos seus direitos civis na sociedade. Essa perspectiva tem por base os autores que valorizam a construção de um ambiente em que a aprendizagem se efetiva a partir da mediação, sendo papel do educador guiar a criança/estudante para o domínio de conhecimentos, que se efetivarão à medida que a criança/estudante se apropria do que lhe é ensinado.

Há uma ênfase na Educação Especial em considerar o caráter biológico como determinante na formação do indivíduo, e isso explicaria as dificuldades que a criança/estudante apresenta em seu aprendizado, ou seja, as necessidades educacionais desse sujeito acabam sendo idealizadas como pré-condição que impossibilita o domínio de conhecimentos entendidos como "complexos" e qualquer trabalho que seja realizado seria infrutífero.

Ressaltamos que não é a condição da deficiência que determina a vida do estudante, mas as condições adequadas ao seu pleno desenvolvimento no percurso escolar, as oportunidades, as experiências, em que se destacam o processo de aprendizagem e o processo de mediação. São esses aspectos que possibilitam o avanço do estudante com ou sem deficiência.

A presente Proposta Curricular tem por objetivo nortear e fundamentar as práticas pedagógicas dos professores da Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA da Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís - MA, a fim de contribuir para construção de uma escola democrática, ou seja, que garanta o acesso e a permanência dos estudantes, a qualidade de ensino e, conseqüentemente, a socialização do conhecimento.

A elaboração desta proposta surgiu da necessidade de discutir, pensar e orientar os profissionais da educação sobre os fundamentos teórico-metodológicos norteadores do conhecimento, a fim de torná-los acessíveis a todos os estudantes com necessidades educacionais especiais.

A Proposta Curricular está estruturada em capítulos: o primeiro, aborda-se sobre a “Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” que traz uma análise sobre a real situação de matrículas na rede municipal de ensino de São Luís entre os anos de 2014 e 2020 e da importância de se refletir e garantir o acesso ao conhecimento e plena participação no desenvolvimento sócio-cultural, levando-se em consideração as orientações apresentadas pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). O segundo capítulo trata dos “Fundamentos Legais da Educação Especial”, o qual permite fazer uma viagem contextualizada sobre os marcos históricos, referenciais político-metodológicos e principais documentos que norteiam a Educação Especial. O terceiro, refere-se a “Concepção da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” e este texto nos permite pensar em Educação Especial como elemento integrante e indistinto do Sistema Educacional Brasileiro, fazendo uma reflexão acerca da diversidade dos nossos estudantes e da importância de se oferecer a eles equiparação de oportunidades no ato pedagógico que contemplem, verdadeiramente, os estudantes em suas necessidades educacionais específicas.

O quarto capítulo vem falando sobre “Acessibilidade Curricular em Educação Especial no Contexto da Educação Inclusiva” e apresenta uma concepção que orienta a mudanças significativas nas práticas pedagógicas que vem sendo desenvolvidas ao longo dos anos no espaço escolar, onde a diferença deve ser reconhecida como algo comum e se constitui num recurso que enriquece o processo ensino aprendizagem, uma vez que cada criança/estudante tem a sua forma de conceber o mundo, tem o seu estilo e ritmo próprio de

aprender e isso deve ser considerado de forma a promover a equiparação de oportunidades. O próximo capítulo traz os “Objetivos da Educação Especial” a serem desenvolvidos na rede de ensino do município de São Luís. O capítulo seis discorre sobre as orientações para a “Avaliação da Aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial” e o capítulo sete apresenta os “Desafios da Educação Especial” no qual o contexto da Educação Inclusiva e da Educação Especial tomam novos rumos e ganham sua importância com o redimensionamento de suas concepções rompendo com paradigmas excludentes e segregacionistas.

Por fim, a Proposta traz as “Orientações para o Trabalho Pedagógico”, neste capítulo e nos itens subsequentes, o professor, bem como a equipe gestora da escola poderá se apropriar das orientações de trabalho específicas para cada deficiência, assim como para o transtorno do espectro autista - TEA, para altas habilidades ou superdotação e transtornos funcionais específicos.

## **1. EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

A Educação Especial é uma modalidade de ensino de oferta obrigatória e de responsabilidade dos sistemas de ensino. Constitucionalmente, está estabelecido que essa modalidade não substitui a escolarização comum e deve ser ofertado o atendimento educacional especializado em todas as etapas, níveis e modalidades, preferencialmente, na rede pública de ensino.

Dessa forma, essa modalidade, assume um caráter complementar e transversal em todas as etapas, níveis e modalidades visando atender estudantes com deficiências, transtorno do espectro autista – TEA e altas habilidades/superdotação.

A Educação Especial, como uma modalidade de ensino destinada ao atendimento de estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista - TEA e altas habilidades/superdotação e em outras situações que configuram transtornos funcionais específicos, no ensino comum e no Atendimento Educacional Especializado - AEE oferecidos nas Salas de Recursos Multifuncionais – SRM, cuja atuação precisa ser de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses estudantes.

Cabe destacar que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos/das estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista- TEA e altas habilidades/superdotação na escola comum, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais específicas, garantindo: transversalidade da Educação Especial desde a Educação Infantil até a Educação Superior, Atendimento Educacional Especializado e continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino.

De igual modo, garantir formação de professores/as para o Atendimento Educacional Especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; buscar a participação da família e da comunidade; garantir acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e promover a articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

O referido dispositivo legal, assegura uma educação inclusiva e o cumprimento do direito constitucional de acesso ao ensino a qualquer estudante, garantindo uma organização pedagógica das escolas e práticas de ensino que atendam às diferenças, beneficiando a todos/as com convívio e crescimento na diversidade.

Este processo desencadeia atitudes articuladas necessárias à aprendizagem dos/das estudantes público-alvo da Educação Especial, englobando, inclusive, sua capacitação e inserção no mercado de trabalho, o que é um desafio para a SEMED, ou seja, assumir compromissos com o esforço contínuo de eliminação das desigualdades que são históricas. Para tanto, fundamentamos nossos próximos passos nas metas do Plano Nacional de Educação- PNE (2014-2024).

Segundo dados do INEP (2018) o Censo Escolar 2018 revela avanços também na educação especial. O número de matrículas de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação em classes comuns (incluídos) ou em classes especiais exclusivas chegou a 1,2 milhão em 2018, um aumento de 33,2% em relação a 2014. Esse aumento foi influenciado pelas matrículas de ensino médio que dobraram durante o período. Considerando apenas os estudantes de 4 a 17 anos da educação especial, verifica-se que o percentual de matrículas de estudantes incluídos em classe comum também vem aumentando gradativamente, passando de 87,1% em 2014 para 92,1% em 2018.

No município de São Luís, conforme Censo 2020, as matrículas na Educação Especial apresentam dados significativos em caminhos firmes para atingir a Meta 4 do Plano Municipal de Educação, conforme preconiza a Meta 4 do Plano Nacional de Educação o que pode ser observado no quadro abaixo:

#### **MATRÍCULA DOS ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO LUÍS**

ESPAÇO	ETAPA/MODALIDADE DE ENSINO		CENSO 2018	
			Nº DE ESTUDANTES	TOTAL
CLASSES COMUNS	EDUCAÇÃO INFANTIL	CRECHE	30	2.300
		PRÉ-ESCOLA	143	
	ENSINO FUNDAMENTAL	ANOS INICIAIS	1.188	
		ANOS FINAIS	767	
	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	EJA 1º SEGMENTO	73	
		EJA 2º SEGMENTO	99	
SALAS BILÍNGUES (LIBRAS-LÍNGUA PORTUGUESA)	EDUCAÇÃO INFANTIL	CRECHE	-	73
		PRÉ-ESCOLA	7	
	ENSINO FUNDAMENTAL	ANOS INICIAIS	57	
		ANOS FINAIS	-	
	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	EJA 1º SEGMENTO	9	
		EJA 2º SEGMENTO	-	
SALAS DE RECURSOS	EDUCAÇÃO INFANTIL		126	964
	ENSINO FUNDAMENTAL		838	
	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS		0	
<b>TOTAL</b>				<b>3.339</b>

Fonte: Coordenação de Informação e Estatística Educacional (Ensino Comum) /SAEE/2019 (Salas Bilíngues e Salas de Recursos).

No ano de 2018, o Censo desta rede apresentava matrícula de 3.313 estudantes público-alvo da educação especial. Em 2019 a matrícula era de 3.790 estudantes matriculados, o que representa um crescimento de 12,5%. Conforme dados estatísticos da SEMED/ SÃO LUÍS referente ao CENSO 2020, há um total de 3.932 estudantes público-alvo da Educação Especial em atendimento, matriculados nas diferentes etapas e modalidades, representando um crescimento de 3,6% dos atendimentos. Vale ressaltar, que houve uma redução nos níveis de crescimento da matrícula, em decorrência da crise provocada pelo coronavírus e não a cessão dos números de matriculados, o que demonstra o compromisso desta rede na continuidade na execução dos programas e projetos da SEMED- São Luís, por meio da Superintendência da Área de Educação Especial -SAEE.

Diante dos dados citados, há, ainda, entraves na promoção da universalização do direito ao ensino com acessibilidade ao ambiente físico e aos recursos didáticos e pedagógicos. Estes desafios envolvem gestores/as, coordenadores/as, professores/as, estudantes, demais profissionais da escola, pais e a sociedade em geral. É urgente superar a visão fragmentada de gestão e é fundamental que se desenvolva uma concepção educativa, visando a garantia do direito à educação de cada cidadão e cidadã deste território.

## 2. Fundamentos Legais da Educação Especial

Toda e qualquer proposta que se apresenta como norteadora de ações pedagógicas e que visa delinear as estratégias de se fazer educação no país é orientada por princípios que fundamentam os dispositivos legais.

O direito à educação das pessoas com deficiência tem início quando são reconhecidos os direitos de todos os cidadãos, com uma nova concepção de direitos humanos, introduzida pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), que afirma em seu art. 26 que: “Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais”.

De forma geral, a Declaração Universal dos Direitos Humanos assegura às pessoas com deficiência os mesmos direitos à liberdade, a uma vida digna, à educação fundamental, ao desenvolvimento pessoal e social e à livre participação na vida comunitária.

A partir dessa declaração, a Assembleia Geral das Nações Unidas produziu vários documentos norteadores para o desenvolvimento de políticas públicas de seus países membros.

O Brasil fez opção pela construção de um sistema educacional inclusivo ao concordar com a Declaração Mundial de Educação para Todos, firmada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, e ao mostrar consonância com os postulados produzidos em Salamanca (ESPAÑA, 1994) na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade.

No ano de 1990, foi realizada a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, onde foi proclamada a Declaração de Jomtien, reafirmando que “a educação é um direito fundamental de todos, homens e mulheres, de todas as idades, no mundo inteiro”, declarando, também, entender que a educação é de fundamental importância para o desenvolvimento das pessoas e das sociedades.

A seguir, foi realizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO, em 1994, em Salamanca na Espanha, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais com o objetivo de discutir, especificamente, a atenção educacional aos estudantes com Necessidades Educacionais Específicas, conhecida como Declaração de Salamanca, que afirma:

- Todas as crianças, de ambos os sexos, têm direito fundamental à educação e que a elas deve ser dada a oportunidade de obter e manter um nível aceitável de conhecimentos;
- Cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhes são próprios;
- Os sistemas educativos devem ser projetados e os programas aplicados de modo que tenham em vista toda a gama dessas diferentes características e necessidades;
- As pessoas com Necessidades Educacionais Específicas devem ter acesso às escolas comuns, que deverão integrá-las numa pedagogia centralizada na criança, capaz de atender a essas necessidades;
- As escolas comuns, com essa orientação integradora, representam o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras, construir uma sociedade integradora e dar educação para todos (BRASIL, 1994).

Em 1999, na Guatemala, foi realizada a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência e o Brasil, na condição de Estado

Parte, promulgou o Decreto nº 3.956, de 08 de outubro de 2001, ratificando que:

As pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o de não ser submetido a discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano (BRASIL, 2001).

O Brasil, enquanto país membro da Organização das Nações Unidas - ONU e signatário desses documentos, reconhece os seus princípios, que têm fundamentado a elaboração da legislação nacional que garante os direitos de todos os cidadãos brasileiros de terem acesso às políticas públicas, demonstrando a sua opção política pela construção de uma sociedade para todos.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 assumiu, formalmente, os mesmos princípios de dignidade e igualdade de direitos de todas as pessoas postos na Declaração Universal dos Direitos Humanos. Em seu Art. 6º, descreve a educação como um direito social de todo brasileiro, garantido pelo Estado. Em se tratando do direito à educação da pessoa com deficiência, no Art. 208, inciso III, prescreve o Atendimento Educacional Especializado ao portador de deficiência “preferencialmente na rede regular de ensino”.

Em 1990, foi promulgado no país o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, Lei nº 8.069, que regulamenta o art. 203 da Constituição Federal, garantindo, entre outras, a operacionalização dos objetivos previstos do ponto de vista do exercício da cidadania. O art. 54, inciso III, estabelece a responsabilidade do Estado em assegurar “Atendimento Educacional Especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1990).

Como país signatário da Declaração de Salamanca, o Brasil comprometeu-se com o alcance dos objetivos propostos que visam à transformação dos sistemas de educação em sistemas educacionais inclusivos (ESPANHA, 1994).

Em 1996, o Brasil promulgou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDBEN, nº 9.394, que responsabilizou os municípios brasileiros pela universalização da educação infantil e do ensino fundamental para todas as crianças e jovens que neles residem, formalizando a decisão política de implantar e implementar, em sua realidade, a educação inclusiva.

O Capítulo V é dedicado à Educação Especial cujo art. 58 a define como modalidade de educação escolar. Em seu primeiro parágrafo, cita a criação de serviços de apoios específicos na rede regular de ensino. E, no art. 59, afirma que:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

- currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
- terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados (BRASIL, 1996).

A Educação Especial é entendida como modalidade que perpassa, como complemento ou suplemento, todas as etapas e níveis de ensino onde é disponibilizado um conjunto de recursos educacionais e de estratégias de apoio aos estudantes com deficiência, proporcionando-lhes diferentes alternativas de atendimento, de acordo com as necessidades de cada um. O Atendimento Educacional Especializado é uma forma de garantir que sejam reconhecidas e atendidas as particularidades de cada estudante com deficiência.

O direito das pessoas com deficiência ao acesso aos bens e serviços da comunidade está garantido na Lei de Acessibilidade, nº 10.098/2000, que:

Estabelece as normas gerais e os critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida,

mediante a supressão de barreiras e de obstáculos nas vias e espaços públicos, do mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios e nos meios de transportes e de comunicação (BRASIL, 2000).

Tal lei garante dignidade de acesso às pessoas com deficiência enquanto cidadãos de direitos em todos os espaços da sociedade.

Em 2006, a ONU realizou a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência onde o Brasil como país signatário, a ratificou, por meio do Decreto nº 6.949 de 2009, reconhecendo o direito da pessoa com deficiência à educação (art. 24) e afirmando que para a realização deste direito, deve ser assegurado que:

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 alegação de deficiência;

As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino primário inclusivo, de qualidade e gratuito, e ao ensino secundário, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem (BRASIL, 2009).

A atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), em suas diretrizes, define:

A Educação Especial como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, que realiza o Atendimento Educacional Especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os estudantes e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008).

No que se refere ao Atendimento Educacional Especializado – AEE, a referida política descreve que:

O Atendimento Educacional Especializado é disponibilizado para identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas neste atendimento diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum e não substitui a escolarização (BRASIL, 2008).

Ainda neste documento está claro que:

Em todas as etapas da educação básica, o Atendimento Educacional Especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos estudantes, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino e deve ser realizado em turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou em centro especializado que realize esse serviço educacional (BRASIL, 2008).

Outro documento importante e que serve de referência para a educação especial é a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, que instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, como forma de garantir que sejam reconhecidas e atendidas as especificidades do/da estudante público-alvo da Educação Especial, com atividades diferenciadas daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização.

Cabe destacar que esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos/das estudantes com vistas à autonomia e independência na escola e demais grupos sociais ao longo de todo processo de escolarização, articulado com a proposta pedagógica do ensino comum.

Assim, em todas as etapas e modalidades da Educação Básica, o AEE é organizado para apoiar o desenvolvimento dos/as estudantes público – alvo da Educação Especial constituindo oferta obrigatória que deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou em centro especializado que realize esse serviço educacional.

A Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e altera o § 3º do art. 98 da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990, garante às pessoas com transtornos do espectro do autismo o direito de acesso à educação e ao ensino profissionalizante (art. 3, Inciso V, alínea a).

A Lei Brasileira de Inclusão - LBI (Lei nº 13.146, de 2015) constitui-se no mais atual dispositivo legal que garante os direitos, de forma mais abrangente, das pessoas com deficiência. O artigo 27 refere-se à política de educação, afirmando que:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015).

O Plano Nacional de Educação é um articulador do Sistema Nacional de Educação e deve ser a base para a elaboração dos planos estaduais, distritais e municipais, garantindo, assim, um trabalho nacionalmente articulado, com foco central na construção de metas alinhadas. A Educação Especial, nesse documento, é contemplada na Meta 4, que enfatiza:

- Universalização, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos, com deficiência, Transtorno do Espectro Autista – TEA e altas habilidades/superdotação, do acesso à educação básica e ao Atendimento Educacional Especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados;
- O reconhecimento da Educação Especial como modalidade que perpassa os níveis, etapas e modalidades da educação brasileira e atende a estudantes com deficiências, transtorno do espectro do autismo - TEA e altas habilidades/superdotação;
- A importância do Atendimento Educacional Especializado, instituído pela Constituição Federal de 1988 no inciso III do art. 208 e definido pelo art. 2º do Decreto nº 7.611/2011;
- A inclusão da Educação Especial na proposta pedagógica da escola regular, de modo a promover o atendimento escolar e o Atendimento Educacional Especializado complementar ou suplementar aos/às estudantes com deficiência, com transtorno do espectro autista- TEA e com altas habilidades/superdotação;
- A garantia do acesso, da participação e da aprendizagem dos/as estudantes, em classes comuns, bem como em serviços da educação especial, nas escolas regulares, de forma transversal a todos os níveis, etapas e modalidades;
- Implantação, ao longo do PNE, de salas de recursos multifuncionais o fomento da formação continuada de professores/as para o Atendimento Educacional Especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas;
- A promoção da articulação intersetorial entre os órgãos e políticas públicas de saúde, assistência social e direitos humanos, em parceria com as famílias, a fim de desenvolver modelos de atendimento voltados à continuidade do atendimento escolar na educação de jovens e adultos com deficiências, transtorno do espectro autista-TEA e altas habilidades/ superdotação com idade superior à faixa etária de escolarização obrigatória, para assegurar a atenção integral ao longo da vida;

- A implementação de uma política pública de universalização do acesso a todos/as os/as estudantes, valorizando as diferenças e atendendo às necessidades educacionais na perspectiva da inclusão educacional.

Além destes documentos legais citados, a Secretaria Municipal de Educação fundamenta os serviços e programas da Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, em decretos e documentos oficiais, alinhando as suas ações às metas e estratégias do Plano Municipal de Educação – PME articulado com o Plano Plurianual (PPA 2018-2021), tendo um olhar voltado na busca de alternativas diversas que contemplam as especificidades de cada estudante matriculado na rede municipal de ensino, sem rotular e sem negar o direito do outro, mas respeitando as diferenças individuais de cada estudante no processo de aprendizagem.

Estes dispositivos legais, políticos e filosóficos possibilitam estabelecer o horizonte das políticas educacionais de modo que se assegurem a igualdade de oportunidades e a valorização da diversidade no processo educativo. Neste sentido, tais dispositivos devem converter-se em um compromisso ético-político de todos nas diferentes esferas de poder e em responsabilidades bem definidas para sua operacionalização na realidade escolar.

Entende-se que os documentos legais se constituem fundamentos para o exercício dos direitos educacionais dos estudantes com Necessidades Educacionais Específicas, no entanto, acredita-se que as legislações, por si só, não podem transformar a realidade, mas no entendimento que estas constituem elementos essenciais para a garantia de uma educação de qualidade para todos.

### **3. Concepção da Educação Especial no Contexto da Educação Inclusiva**

Pensar em Educação Especial, como elemento integrante e indistinto do Sistema Educacional Brasileiro, requer que se reflita acerca da diversidade dos nossos estudantes e na importância de se oferecer a eles equiparação de oportunidades no ato pedagógico que contemplem, verdadeiramente, os estudantes em suas Necessidades Educacionais Específicas.

A atual Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional – LDBEN (9.394/96), em seu Art. 58, define Educação Especial por “modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL,1996). O mesmo documento, explicita, ainda que é uma educação escolar voltada para a formação do indivíduo, com vistas ao exercício da cidadania.

Convém esclarecer que para a Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Inclusiva a expressão “preferencialmente na rede regular de ensino” implica em oferecer o Atendimento Educacional Especializado - AEE por meio das salas de recursos multifuncionais, subsidiado pelo trabalho conjunto da equipe interdisciplinar da Educação Especial e viabilizado pelos apoios pedagógicos acessíveis necessários para dar respostas educativas aos estudantes com Necessidades Educacionais Específicas .

A Educação Especial permeia todos os níveis de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Superior, bem como as demais modalidades - Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional, disponibilizando metodologias acessíveis, não se constituindo, portanto, uma modalidade independente de tais contextos.

Tem-se no âmbito da Educação Especial um desafio: o de oferecer serviços educacionais específicos e, ao mesmo tempo, fazer parte de uma estratégia global de educação, visando às suas finalidades gerais.

Se a educação para todos é um compromisso assumido por nosso país no combate à exclusão de qualquer pessoa do sistema educacional, é fundamental enfrentar o desafio de tornar a escola um espaço aberto à diversidade e adequado ao ensino de todo e qualquer estudante, incluindo aqueles que apresentam Necessidades Educacionais Específicas, oferecendo respostas adequadas a estas singularidades.

Os postulados da educação inclusiva têm como base os princípios da inclusão social.

Sasaki (1997, p. 42-2) afirma que:

A prática da inclusão social repousa em princípios até então considerados incomuns, tais como: a aceitação das diferenças individuais, a valorização de cada pessoa, a convivência dentro da diversidade humana, a aprendizagem através da cooperação.

Nesta perspectiva, a Prefeitura Municipal de São Luís, por meio de sua Secretaria de Educação/Superintendência da Área de Educação Especial, compreende que toda a rede tem como eixo desencadeador de sua Política de Educação, os princípios e fundamentos da educação inclusiva, incorporando, assim, aos seus serviços medidas de acessibilidade, na tentativa de viabilizar o acesso e permanência com sucesso escolar de todos os estudantes, inclusive aqueles com Necessidades Educacionais Específicas, promovendo melhorias da qualidade do ensino e da aprendizagem para todos, buscando consolidar o respeito às diferenças.

Neste entendimento, a diversidade não deverá ser mais vista como obstáculo para o cumprimento da ação educativa, mas sim, como um diferencial onde todos podem se enriquecer, possibilitando a valorização das diferenças próprias de todos os seres humanos. Desta maneira, emerge uma visão de escola, particularmente, atenta ao desafio de favorecer o desenvolvimento integral dos estudantes, independentemente de suas características individuais, sob a concepção de escola que responde diferencialmente à diversidade do grupo. No entendimento de Mantoan (1998), a inclusão é um movimento inovador e causa controvérsia nos contextos social e escolar devido muitas distorções, mas se trata de garantia de direitos já assegurados pelos marcos legais tanto em nível internacional como nacional.

A escola inclusiva consiste em mudanças significativas no sistema escolar para atender toda a diversidade de estudantes e consiste, ainda, no redimensionamento do Projeto Político Pedagógico - PPP da escola, sendo compartilhado por toda a comunidade escolar que assume, tanto em nível conceitual, quanto metodológico e organizacional, a diversidade como fator inerente a todo grupo humano e que contemple a questão do respeito às diferenças, centrado não na deficiência, mas na educação para todos e com ensino especializado para estudante disponibilizando respostas adequadas às suas Necessidades Educacionais Específicas.

Esse projeto escolar visa desenvolver situações cada vez mais inclusivas no ensino comum dando, desta forma, maior sentido ao processo educacional em sua dinâmica, fortalecendo a participação ativa e contributiva dos estudantes no processo de aprender e ensinar. Os recursos necessários para cada situação educacional, em quantidade suficiente e com a qualidade requerida em cada caso, devem ser os recursos da escola, que deve assegurar a atenção específica aos estudantes que dela precisam.

A atenção a esses estudantes deve ser garantida em todas as etapas da educação de acordo com as características próprias do seu desenvolvimento e marco dos princípios assinalados pelo sistema educacional com expressão máxima no contexto da escola.

Trabalhar a escola com tal perspectiva exige mudanças profundas no âmbito político-pedagógico, onde acreditar no potencial de cada estudante, ajudar na superação de suas dificuldades e respeitar seus limites, remete para a conjugação de vários fatores, como: uma concepção de educação mais coerente com a diversidade humana situada no seu contexto macroestrutural, a adoção de um modelo de avaliação e de um currículo mais dinâmico e acessível, a criação de serviços especializados de apoio, de professores em constante processo de formação, além de outras estratégias que criem condições mais favoráveis para que todos os estudantes aprendam.

A inclusão escolar constitui-se num motivo a mais para que as escolas se modifiquem e os professores aperfeiçoem suas práticas e, assim, ressignifiquem o sistema de educação básica, potencializando a aprendizagem de todos os estudantes, tendo como pressuposto que todos aprendam.

É fundamental uma mudança qualitativa nas políticas educacionais para contrariar mitos que impedem uma educação de qualidade para toda a população, não reforçando, assim, as desigualdades sociais onde a educação é privilégio de alguns grupos.

Para tornarem-se viáveis as exigências legais e defender a concepção de homem integral e sociedade democrática, é fundamental a construção de uma educação que abranja todos os segmentos da

população, quaisquer que sejam suas limitações e possibilidades individuais e sociais.

#### 4. Acessibilidade Curricular em Educação Especial no Contexto da Educação Inclusiva

Os sistemas educacionais inclusivos se estabelecem a partir de concepções que rompem com paradigmas segregacionistas e homogeneizadores, se fundamentam nos pressupostos de direitos humanos que conjugam diferença e igualdade como valores indissociáveis e se estruturam de forma a criar condições educacionais necessárias para contemplar a ampla diversidade de estudantes que frequentam o espaço escolar na perspectiva de oferecer oportunidades reais de participação e aprendizagem em ambientes educacionais da rede regular de ensino comum a todos, onde a identidade e diferença não se opõem.

Conforme Ropoli et al. (2010, p. 7),

ambientes escolares inclusivos são fundamentados em uma concepção de identidade e diferenças, em que as relações entre ambas não se ordenam em torno de oposições binárias (normal/especial, branco/negro, masculino/feminino, pobre/rico). Neles não se elege uma identidade como norma privilegiada em relação às demais.

Esta concepção exige mudanças significativas nas práticas pedagógicas que vem sendo desenvolvidas ao longo dos anos no chão da escola, onde a diferença deve ser reconhecida como algo comum e se constitui num recurso que enriquece o processo ensino aprendizagem, pois cada estudante tem a sua forma de conceber o mundo, tem o seu estilo e ritmo próprio de aprender que deve ser considerado de forma a promover a equiparação de oportunidades.

No contexto da Educação Inclusiva, a Educação Especial se constitui uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular, tendo como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino, entre outros, conforme rege a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (2008).

Neste entendimento, os estudantes público-alvo da Educação Especial matriculados no ensino regular são contemplados com o currículo escolar de todo e qualquer estudante desde que seja acessível, atendendo as suas especificidades.

Neste cenário, a organização curricular para os estudantes com ou sem necessidades educacionais específicas é a mesma proposta pelas etapas e modalidades de ensino constantes nesta rede, por compreender-se que o educando se constitui num sujeito biopsicossocial. Aliás, este é um aspecto que deve ser objeto de reflexão entre os profissionais da educação, considerando o componente curricular desenvolvido na escola como fundamental na conquista da cidadania de todos os estudantes, pois, não há uma sociedade para pessoas sem deficiência e outra para pessoas com deficiência.

Destacando-se que o currículo deve apresentar-se aberto a diversidade de estudantes como elemento integrante e enriquecedor para todos os atores envolvidos no ato de aprender e ensinar.

A referida configuração curricular justifica-se ainda pelo fato, de que todos os estudantes possuem elementos potenciais para a apropriação do saber. É, portanto, função primordial da escola, criar e/ou desenvolver as condições de acesso ao currículo e conseqüentemente à aprendizagem de todos.

A acessibilidade curricular encontra-se no contexto da acessibilidade metodológica, a qual é entendida como a utilização de metodologias de ensino voltadas para o respeito às necessidades específicas do estudante, atendendo aos diferentes estilos e tempos de aprendizagem, garantindo a equidade, expressando de forma significativas especificidades do trabalho pedagógico desenvolvido na possibilidade de aprendizagem dos estudantes público - alvo da educação especial.

No que se refere especificamente à acessibilidade curricular, Carvalho (2010, p.1) pontua que:

No sentido amplo, acessibilidade curricular compreende a possibilidade de participação do aluno nas atividades pedagógicas e apropriação dos

conhecimentos e saberes escolares. Insere-se no conceito, a vivência das relações interpessoais entre alunos e membros da escola. O compartilhamento de valores, sentimentos, atitudes, ritos, conhecimentos e ações, nos tempos e espaços educativos. Enfim, inclusão no currículo, a ser construído para os estudantes e desenvolvido com todos eles.

Neste sentido, é importante pontuar a característica central da prática pedagógica que contempla a diversidade de estudantes, a acessibilidade curricular e a forma como o currículo é incorporado à atividade escolar. Ao invés de se evidenciar as situações de desvantagem ou deficiência do estudante, busca-se compreender melhor o contexto educacional onde estas dificuldades se manifestam e se trabalhar para tornar o currículo mais acessível e significativo, capaz de responder satisfatoriamente às necessidades educacionais específicas dos estudantes, assegurando o direito de todos a uma educação de qualidade.

Duk (2006, p.60) corrobora: "Neste sentido, o reconhecimento e a abordagem da diversidade constitui o ponto de partida para evitar que as diferenças se transformem em desigualdades e desvantagem entre os estudantes".

Nesta concepção a explicação das dificuldades de aprendizagem sai do foco das limitações apresentadas pelos estudantes e se desloca para o contexto escolar que cria barreiras ao sucesso escolar, exigindo um currículo inclusivo que, necessariamente é acessível.

Neste sentido Corrobora Carvalho (2010, p.2):

Assim sendo, sua organização cria condições para o estabelecimento de demandas de aprendizagem compatíveis com as habilidades e condições dos alunos. O ensino leva em conta suas necessidades escolares, por meio da diferenciação do trabalho pedagógico e da remoção de barreiras que se interponham ao processo de aprendizagem.

Esta nova abordagem educacional traz como pressuposto pensar o ensino a partir de uma atitude aberta, flexível e reflexiva sobre a prática pedagógica, na perspectiva de promover aprendizagem de todos os estudantes.

Duk (apud BOOTH e AINSCOW, 2000) se refere a um conjunto de indicadores que caracterizam as práticas inclusivas na sala de aula:

- As aulas atendem à diversidade de necessidades, interesses e estilos de aprendizagem dos alunos e alunas.
- Os conteúdos e as atividades de aprendizagem são acessíveis à todos os alunos e alunas.
- Desenvolve-se um conjunto de atividades que promovam a compreensão, a aceitação e a valorização das diferenças.
- Promove-se a participação ativa e responsável dos alunos e alunas ao longo de sua aprendizagem.
- As atividades estimulam a aprendizagem cooperativas entre os alunos e alunas.
- A avaliação estimula a conquista de todos os alunos e alunas.
- A disciplina na sala de aula se baseia no respeito mútuo.
- O planejamento, o desenvolvimento e revisão do ensino, realizam-se de forma colaborativa,
- Os professores incentivam a participação e proporcionam apoio à aprendizagem de todos os alunos e alunas.
- Os profissionais de apoio facilitam a aprendizagem e a participação de todos os alunos e alunas.
- As tarefas e os deveres de casa contribuem para a aprendizagem de todos os alunos e alunas.

- Todos os alunos e alunas participam das atividades fora da sala de aula.

Com base neste entendimento, a acessibilidade curricular constitui possibilidades educacionais de atuar frente às necessidades educacionais dos estudantes, com base no princípio do respeito às diferenças individuais, o que requer ações docentes que contemplem a realidade de cada estudante independente de se constituir ou não público-alvo da educação especial.

No que diz respeito aos estudantes público-alvo da educação especial, a proposta de um paradigma curricular, com base no respeito às diferenças individuais, que deem respostas às suas necessidades educacionais específicas, ganha uma significativa relevância no seu desenvolvimento global, com possibilidades reais de participação plena na vida escolar e social.

Carvalho (2010, p.1) afirma que:

Quanto ao significado para o aluno, acessibilidade curricular representa a única forma efetiva de empreender seu itinerário escolar com possibilidade de conduzi-lo ao alcance das metas e finalidades educativas. Implica ingresso na escola. E permanência, com bons resultados. Finalização da carreira acadêmica no nível pretendido, sem impeditivos forçados na discriminação e no preconceito.

Neste entendimento, é imprescindível que os profissionais da educação, principalmente os professores, acreditem no potencial de desenvolvimento da aprendizagem acadêmica e social dos estudantes público-alvo da educação especial, respeitem o tempo de aprendizagem de cada um e não permitam que a deficiência seja um obstáculo para que deixem de proporcionar a estes estudantes o melhor das práticas de ensino.

Na concepção de Machado (2010, p.33):

O docente deve partir da capacidade de aprender desses e dos demais alunos, levando em consideração a pluralidade das manifestações intelectuais. A aprendizagem, além disso, é imprevisível; por isso, não cabem as rotulações e categorizações para distinguir um educando do outro por sua capacidade intelectual. O professor precisa considerar que cada um é um ser em constantes “vir a ser” e que precisa de liberdade para produzir livremente o conhecimento, no nível em que for capaz de assimilar um tema ou assunto de aula.

Os serviços e programas da Educação Especial devem assegurar as condições de acesso ao currículo por meio da promoção da acessibilidade aos materiais didáticos, aos espaços e equipamentos, aos sistemas de comunicação e informação e aos conjuntos das atividades escolares.

No que diz respeito o acesso aos materiais didáticos, estes são disponibilizados para compensar dificuldades apresentadas pelos estudantes, tais como: sistema braille e material de impressão em relevo para atender os estudantes cegos e materiais com contrastes ou fontes ampliadas para os estudantes com baixa visão.

No que se refere aos espaços e equipamentos, trata-se de mobiliário acessível, sistemas de informática e de tradução entre outros, possibilitando o acesso dos estudantes em todos os espaços da escola e ainda melhorar as condições de sonorização e luminosidade.

Em se tratando dos aspectos de comunicação e informação, utilizam-se sistemas complementares ou alternativos ao de linguagem oral, como a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e disponibilização de intérpretes de LIBRAS para estudantes surdos e ainda a utilização de computadores com sintetizadores de voz para atender os estudantes cegos.

Enfim, devem ser dadas as oportunidades de acesso e participação efetiva dos estudantes público-alvo da Educação Especial em todas as atividades desenvolvidas no contexto escolar em igualdade de condições dos demais estudantes.

Diante deste contexto, entende-se que as concepções dos sistemas educacionais inclusivos possibilitam o desenvolvimento de um currículo que viabilize o acesso, à aprendizagem, ao conhecimento e ao conjunto de experiências curriculares a todos os estudantes, respeitando as suas singularidades a partir de práticas

pedagógicas capazes de fazer a escola cumprir com o seu papel social de formar cidadãos livres e conscientes, com autonomia e condições de contribuir de forma efetiva com a construção de uma sociedade verdadeiramente inclusiva.

Neste sentido, a Secretaria Municipal de Educação, por meio da Superintendência da Área de Educação Especial, vem implantando e implementando ações na perspectiva de apoiar o atendimento aos estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no ensino regular, garantindo o Atendimento Educacional Especializado e demais serviços e programas, os quais estão descritos, de forma mais específica, no Caderno da Educação Especial.

## **5. Objetivos da Educação Especial**

A Educação Especial, como modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, é parte integrante da educação regular, devendo ser prevista no projeto político-pedagógico da unidade escolar. Os sistemas de ensino devem matricular os/as estudantes com deficiência, transtorno do Espectro Autista- TEA e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no 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.

A Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís, em consonância com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva(2008), concebe que a Educação Especial tem por objetivo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial nas em classes comuns, salas bilíngues (Libras e Língua Portuguesa), e atendimento educacional especializado, articulando família, comunidade e outros setores, com vistas na transversalidade da Educação Especial, na formação dos profissionais da educação, na tecnologia assistiva, na acessibilidade arquitetônica, nos mobiliários, equipamentos, transportes e comunicação.

## **6. Avaliação da Aprendizagem dos estudantes público – alvo da Educação Especial**

Os princípios da inclusão escolar pressupõem uma mudança radical no sistema educacional, tornando-o acessível e organizado para atender às diferenças individuais dos estudantes, de forma eficaz, no combate ao preconceito e à discriminação em todos os aspectos que envolvem o processo de ensino e aprendizagem, na perspectiva da formação para a equidade, o respeito e a valorização da diversidade, além do conhecimento formal.

Neste entendimento, compreende-se que uma escola no contexto filosófico inclusivo, constitui-se num espaço social de aprendizagens significativas, respeitando o direito de aprender de todos os estudantes, oferecendo uma educação de qualidade que atenda às suas especificidades a partir de um Projeto Político Pedagógico - PPP flexível, aberto e dinâmico, na perspectiva de promoção da cidadania de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Considerando que a avaliação se constitui num aspecto indissociável da aprendizagem, se configura num elemento essencial no âmbito das práticas pedagógicas inclusivas, respeitando o direito de todos os estudantes, inclusive nos procedimentos avaliativos, os quais servirão para direcionar as demais intervenções pedagógicas, oferecendo igualdade de oportunidades a todos os estudantes, de serem avaliados sem comparações, discriminações e adaptações, independentemente de suas condições, visando à sua efetiva promoção da aprendizagem.

Mantoan (2008) afirma que, ao contrário do que se pensa e se faz, as práticas escolares inclusivas não implicam um ensino adaptado para alguns estudantes, mas sim um ensino diferente para todos, em que os envolvidos tenham condições de aprender, segundo suas próprias capacidades, sem discriminações e adaptações.

Neste sentido, uma das funções primordiais da escola inclusiva é a formação de conceitos, oportunizando aos estudantes, situações de interação em que haja a mediação entre o seu conhecimento prévio e o conhecimento científico, na perspectiva de remover as barreiras para a aprendizagem e superar o senso comum.

Assim, pode-se afirmar que, a avaliação na escola inclusiva deve observar o caráter autoavaliativo do professor, no sentido de rever sua prática pedagógica, aqui compreendida como mais um recurso para

promover um ensino mediado pelas relações sociais e desta forma estabelecer padrões de qualidade do processo de ensino e de aprendizagem.

Conforme Luckesi (2005), a avaliação não deve ser considerada apenas como uma estratégia ou um instrumento de aprovação ou reprovação de estudantes, mas como um indicativo de diagnóstico de uma dada situação pedagógica, com o intuito de redefinir novos encaminhamentos metodológicos para promover a aprendizagem. Assim realizada, a avaliação deixa de ser apenas um instrumento de mensuração quantitativa e classificatória, para transformar-se numa avaliação diagnóstica e formativa, quer seja para sujeitos com deficiência ou não.

A avaliação deve ser compreendida como uma forma de acompanhamento e de reorientação permanente e pontual da prática docente, além de se constituir num meio para comprovar se os resultados e as competências que foram ou não atingidas pelos estudantes, considerando os aspectos sociais e históricos dos envolvidos nesse processo.

Avaliar, segundo Gasparini (2002) consiste na construção de uma síntese do que os estudantes estão aprendendo de forma que os ensinem também a fazerem uso consciente das funções mentais superiores como: atenção, memória, percepção, raciocínio lógico, pensamento, linguagem e capacidade de planejamento de forma a consolidar de forma mediada os saberes construídos.

Para tanto, se faz necessário que haja os registros conscientes do que foi aprendido pelo estudante e do que foi ensinado pelo professor. Para a prática avaliativa na educação inclusiva, sugere-se o uso de registros descritivos, relatos orais ou escritos, leituras, investigação e solução de problemas e atividades experimentais, ou seja, todas as atividades produzidas pelos estudantes, para que estes possam observar suas conquistas e tornarem-se conscientes de suas dificuldades e de suas possibilidades de avanço e, aos professores, esta mesma ação deve retroalimentar sua prática de forma pontual a redimensionar suas ações.

Adotar este caráter reflexivo no ato de avaliar torna-se imprescindível, uma vez que revela não ser a avaliação um ato isolado, mas sim, um conjunto de ações integradas com todas as demais atividades escolares.

Nesta perspectiva, os instrumentos avaliativos permitem ao professor reconhecer e identificar não apenas as limitações e/ou dificuldades dos estudantes, mas também as inadequações em sua prática pedagógica. Partindo deste pressuposto, a avaliação inclusiva deve ser compreendida como um recurso útil e necessário para subsidiar o docente, na elaboração, na implementação e na reconstrução do seu trabalho pedagógico e assim detectar o nível de apropriação e internalização alcançado pelos estudantes, conforme os pressupostos do currículo.

De acordo com Alves (2005, p.14)

Favorecer a educação inclusiva é possibilitar a abertura de janelas mentais, a abertura de gaiolas epistemológicas, de quebra de barreiras e transgressão de fronteiras limitadoras. É permitir um caminho, percurso, jornada, um currículo no qual TODOS tenham possibilidades de construção de saberes e aprendizagens.

Ressalta-se que a avaliação se configura num amplo instrumento utilizado, não apenas para testar ou medir, pois tem como finalidade verificar mudanças qualitativas na aprendizagem do estudante, se constituindo num recurso para auxiliar o professor em sua ação de ensinar, prevalecendo a qualidade da avaliação.

No que se refere à avaliação da aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva, considera-se que os procedimentos avaliativos devem envolver todos os contextos onde se dá o processo de ensino e aprendizagem, conforme Carvalho (2003), a avaliação envolve processo de ensino e aprendizagem, em todas as suas dimensões, onde as apreciações devem envolver todos os atores da escola, uma vez que todos são responsáveis pela aprendizagem e não apenas o professor.

Nesta perspectiva, entende-se que há uma responsabilidade compartilhada dos profissionais da escola em tornar acessíveis os instrumentos avaliativos de modo que atenda às Necessidades Educacionais Específicas dos estudantes, de forma que cada um seja contemplado na sua singularidade.

Segundo a Política Nacional da Educação Especial (2008):

A avaliação pedagógica como processo dinâmico considera tanto o conhecimento prévio e o nível atual de desenvolvimento do estudante quanto às possibilidades de aprendizagem futura, configurando uma ação pedagógica processual e formativa que analisa o desempenho do estudante em relação ao seu progresso individual, prevalecendo na avaliação os aspectos qualitativos que indiquem as intervenções pedagógicas do professor. No processo de avaliação, o professor deve criar estratégias considerando que alguns estudantes podem demandar ampliação do tempo para a realização dos trabalhos e o uso da língua de sinais, de textos em Braille, de informática ou de tecnologia assistiva como uma prática cotidiana. (BRASIL, 2008, p.11)

Desse modo, os professores devem organizar seus planejamentos visando o pleno desenvolvimento dos estudantes a partir de suas necessidades individuais, entendendo que a avaliação é essencial para subsidiar a aprendizagem e assessorar o acompanhamento da escolarização desses estudantes nas salas de aula do ensino comum, pois é por meio dela que o professor deverá inferir as metodologias e recursos necessários para viabilizar e garantir a aprendizagem dos estudantes, tornando acessíveis, os diferentes instrumentos avaliativos, no sentido de identificar o que foi aprendido pelo estudante, analisando todas as variáveis envolvidas no processo de ensino e aprendizagem.

Considera-se que a própria ação pedagógica deve levar à reflexão sobre o que avaliar, como avaliar e para que/quem se está avaliando. E são essas reflexões que devem nortear todo o processo educativo, considerando que a ação de avaliar direciona o percurso da ação pedagógica, para a tomada de decisões, sem rotular nem classificar o estudante com Necessidades Educacionais Específicas, nem associar sua deficiência ao baixo desempenho escolar.

A avaliação dos estudantes público alvo da educação especial, como a dos demais, visa o reconhecimento dos avanços no entendimento dos conteúdos curriculares e no desenvolvimento de habilidades e competências para sua série, etapa ou ciclo.

Para tanto deve haver um bom planejamento das atividades pedagógicas, garantindo uma linguagem assertiva na comunicação, vinculada às suas experiências de vida, a escolha de atividades utilizando exemplos concretos e práticos que ajudem o estudante a estabelecer relações, elaborar suas conclusões e aprendizagens do processo, disponibilizando recursos pedagógicos acessíveis, possibilitando o desenvolvimento acadêmico e social com equiparação de oportunidades.

No caso específico da avaliação de estudantes com surdez, faz-se necessário a disponibilização do profissional intérprete de libras. Para os estudantes com cegueira, é necessário tornar os recursos de avaliação acessíveis por meio da transcrição em braille e do apoio do leitor. E no caso dos estudantes com baixa visão, a avaliação deve ser realizada em fonte ampliada ou com o uso de lente de aumento, garantindo assim, a igualdade de oportunidades para todos.

No que diz respeito à avaliação dos estudantes com deficiência intelectual e TEA (Transtorno do Espectro do Autismo), é imprescindível a compreensão acerca dos processos mentais superiores (Vygotsky), e a escolha criteriosa dos instrumentos como imprescindíveis na elaboração dos níveis de ajuda, isto é, sobre o que os estudantes são capazes de fazerem sozinhos e do que são capazes de fazer com a ajuda do outro. Neste processo avaliativo é preciso que o professor perceba as limitações cognitivas dos estudantes, não como um impedimento para a aprendizagem mas que estas lhes sirvam de subsídios para planejar as possibilidades de construção do conhecimento de forma gradual e contínua reconhecendo –as não como algo imutável e inerente ao indivíduo por ocasião da deficiência mas como um processo de se estabelece na sua relação com o social e o cultural por apresentar inúmeras possibilidades de superação da dificuldade.

No aspecto relativo à avaliação da aprendizagem dos estudantes com altas habilidades/ superdotação é preciso considerar os aspectos relativos à potencialidade que estes apresentam em uma ou mais áreas do conhecimento, atentando para a necessidade de uma avaliação inicial que verifique as competências já desenvolvidas, bem como um olhar contínuo para as necessidades de modificabilidade nos critérios processuais no caso de ser necessário a realização da aceleração total ou parcial (vide Caderno de Educação Especial).

A seguir apontam-se alguns instrumentos essenciais no processo avaliativo dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

### 1. Observação/registro de atividades individuais e coletivas

A observação e o registro de atividades individuais e coletivas, constituem-se num dos mais completos instrumentos avaliativos, sendo que a intencionalidade e os diferentes contextos, onde se dá a observação, bem com, os registros dos fatos e das diferentes situações, são imprescindíveis para a compreensão das condutas apresentadas pelo estudante no seu cotidiano, como também, a forma como este percorre estas experiências, possibilitando visualizar seus avanços e dificuldades frente ao conteúdo escolar proposto. Essas observações também servirão para o planejamento dos objetivos e desafios pedagógicos futuros, com ênfase no que o estudante desenvolveu e no que pode desenvolver, pois esses progressos servem de instrumento para que o professor verifique o que e como o estudante aprendeu e planeje estratégias diferenciadas para que ele prossiga em seu processo de aprendizagem.

### 2. Portfólio

O portfólio permite ao estudante, professores e pais, perceberem o início do processo das ações pedagógicas planejadas, o desenvolvimento, os questionamentos iniciais e finais levantadas pelo estudante, possibilitando uma visão ampla do seu desenvolvimento, independente do seu nível de aprendizagem. Este procedimento avaliativo facilita a tomada de decisão sobre os recursos de acessibilidade que deverão ser oferecidos e permite que seja verificado, não só as dificuldades, mas também as habilidades dos estudantes e seu foco de interesse.

### 3. Entrevista

A entrevista é apontada como uma das possibilidades de se proceder a avaliação da aprendizagem dos estudantes, independente das suas limitações, sendo aplicada na forma dialógica, maximizando a relação entre professor e estudante, facilitando a compreensão e interação essencial no processo de ensino e aprendizagem.

Além destes instrumentos avaliativos, pode-se pontuar que a avaliação formal por meio de provas, o diário de classe, relatórios, fichas e similares se constituem também como indicadores para registros individuais que, substancialmente, contribuem para os processos de avaliação da aprendizagem dos estudantes que apresentam Necessidades Educacionais Específicas.

## 7. **Desafios Atuais da Educação Especial**

No contexto da Educação Inclusiva, a Educação Especial toma novos rumos e ganha a sua importância, com o redimensionamento de suas concepções rompendo com paradigmas excludentes e segregacionistas que ao longo dos séculos acentuou o preconceito e a discriminação dos estudantes que se constitui o seu público-alvo, se configurando atualmente numa política que integra a proposta pedagógica da escola, atuando de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento destes estudantes, exigindo também uma nova estrutura no sistema de ensino, sendo firmada como modalidade de ensino, e como tal, assumindo novos desafios.

Estes desafios pressupõem uma perspectiva relacional, onde a modalidade de educação especial e as etapas da educação básica se relacionam, de forma a garantir o real papel da educação como processo educativo do estudante e apontando para o novo “fazer pedagógico”.

Falar sobre a questão do novo fazer pedagógico nas escolas, é ter que considerar por exemplo, a necessidade e a possibilidade de se reverterem certas lógicas que estão diluídas na cultura escolar. A lógica da homogeneização das inteligências, das culturas, das necessidades psicossociais, enfim, a lógica da equiparação das humanidades num sentido reducionista da complexidade inerente a cada sujeito.

No âmbito destas discussões, a validade da Educação Especial se justifica na certeza de que todos aprendem quando são dadas respostas significativas para suas demandas sociais e educacionais.

Para tornar viável as exigências legais e defender a concepção de homem integral e sociedade democrática, foi fundamental construir uma educação que abrangesse todos os segmentos da população, quaisquer que fossem suas limitações e possibilidades individuais e sociais, e a partir dela dinamizasse saberes e práticas do contexto escolar.

Sob a diretriz dos princípios da inclusão os serviços e programas da Educação Especial direcionam-se para o atendimento educacional aos estudantes com deficiência, transtorno do espectro do autismo e altas habilidades/superdotação na perspectiva de garantir o acesso ao saber socialmente construído e a conquista da

autonomia social, moral e intelectual, fundamentos para o exercício da cidadania e transformação da realidade social.

Neste contexto, o Programa de Educação Especial vem sendo operacionalizada pela Secretaria Municipal de Educação – SEMED, por meio da Superintendência da Área de Educação Especial – SAEE com base na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), no Plano Municipal de Educação, elaborado a partir da meta 4 do Plano Nacional de Educação:

Universalização, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos, com deficiência, Transtorno do Espectro Autista – TEA e altas habilidades/ superdotação, do acesso à educação básica e ao Atendimento Educacional Especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados;

Além destes desafios, apresenta-se ainda a necessidade de rompermos com o descrédito no potencial de aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial, principalmente o que diz respeito aos estudantes com deficiência intelectual e transtorno do espectro do autismo e, também, de ampliar o quantitativo de matrículas nas salas de recursos multifuncionais, ampliando as oportunidades de desenvolvimento destes estudantes no processo de ensino e aprendizagem.

## **8. Orientações para o Trabalho Pedagógico**

No que diz respeito ao desenvolvimento de práticas pedagógicas para os estudantes público – alvo da educação especial (estudantes com deficiências, TEA- Transtorno do Espectro do Autismo e Altas habilidades/superdotação), se faz necessário atentar para os aspectos relativos às especificidades da aprendizagem, uma vez que é de suma importância a remoção de barreiras que impedem o acesso ao currículo. (CARVALHO, 2000).A promoção da acessibilidade requer a identificação e eliminação dos diversos tipos de barreiras que impedem os seres humanos de realizarem atividades e exercerem funções na sociedade em que vivem em condições similares aos demais indivíduos.

O professor, ao prever a diversidade de situações no seu dia a dia no que se refere ao processo de ensino e de aprendizagem , deve encarar as dificuldades de aprendizagem específicas das habilidades escolares, desde as mais simples e transitórias, relacionadas ou não com deficiências e/ ou outras peculiaridades na construção do saber acadêmico , desde as formas mais complexas, que requerem o uso de recursos ou técnicas específicas. como algo que pode ser resolvido no curso dos trabalhos pedagógicos. Desta feita, para que o estudante tenha acesso ao currículo, este desafio deve ser enfrentado com progressivas adequações, favorecendo a construção do conhecimento de forma que a sua aprendizagem seja plural e permeada de significados.

Um dos aspectos importantes a ser considerado também, é a interação contínua entre as necessidades educacionais específicas dos estudantes e as respostas efetivas no seu desempenho escolar pelo acompanhamento sistemático no desenvolvimento das habilidades propostas.

No sentido amplo, acessibilidade curricular compreende a possibilidade de participação dos estudantes público – alvo da Educação Especial nas atividades pedagógicas, na remoção de barreiras que se interponham à possibilidade de aprendizagem seja ela de ordem conceitual, atitudinal ou procedimental. Deve pois, possibilitar a sua apropriação aos conhecimentos e saberes escolares tendo este deficiência, transtorno do espectro do autismo ou altas habilidades/ superdotação. Insere-se neste âmbito também, a vivência das relações interpessoais entre alunos e demais membros da instituição escolar, com vista a plena participação destes estudantes no que diz respeito ao compartilhamento de valores, sentimentos, atitudes, conhecimentos e ações nos tempos e nos espaços educativos.

Não devemos interpretar a acessibilidade curricular como “abrir mão” da qualidade do ensino ou empobrecer as expectativas educacionais destes estudantes, mas sobretudo, tornar-se numa perspectiva do atendimento à diversidade como única alternativa possível para que os estudantes que apresentam necessidades educacionais específicas evitem a sua permanência no ambiente escolar sem acesso ao saber

construído ao longo dos tempos pela humanidade ou que apresentem desinteresse em permanecer no ambiente escolar por já haver desenvolvido algumas das habilidades previstas para aquela etapa, ciclo ou série.

De acordo com as Diretrizes Curriculares para a Educação Especial na Educação Básica, a flexibilização curricular e adaptações curriculares devem considerar o significado prático e instrumental dos objetos de conhecimento básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, [...]. (BRASIL, 2001).

Ademais, acrescentamos que, quando nos referimos a objetos de conhecimento básicos não significa o empobrecimento ou a banalização do currículo, mas sim torná-lo adequado para atender as especificidades de todos os alunos com ou sem deficiência. Enfatizamos também, que a flexibilização não beneficia somente os alunos com deficiência, mas todos que estão à margem do processo ensino aprendizagem, bem como, aqueles que, por algum motivo, não aprendem de forma convencional a exemplo dos que apresentam dificuldades de aprendizagem específicas das habilidades escolares tais como: dislexia, disgrafia, discalculia, disortografia.

O trabalho pedagógico para a promoção da aprendizagem do aluno com deficiência não deve ser centrada em suas deficiências ou limitações, mas sim, dar ênfase em suas capacidades, em seu potencial, ou seja, a zona de desenvolvimento proximal (nos termos de Vygotsky), sem no entanto ignorar suas dificuldades decorrentes de suas necessidades educacionais específicas. Quando nos referimos ao trabalho pedagógico com alunos com altas habilidades / superdotação orienta-se também que seja percebido pelo docente quais são as habilidades já desenvolvidas, de forma que possam seguir avançando significativamente rumo a níveis mais complexos de domínio do conhecimento em áreas de seu interesse e/ ou que apresentem maior afinidade.

Assim, é imprescindível que um novo olhar paire sobre esses estudantes e sobre as suas necessidades, assim como deve surgir também um novo olhar sobre o papel da escola. a fim de que se superem restrições, preconceitos e que se trabalhe no sentido de perceber e valorizar a diversidade presente na escola:

- deve-se considerar como ponto de partida para a definição das estratégias pedagógicas o ambiente em que o estudante vive;
- as adequações devem ser realizadas objetivando promover e aumentar a participação do estudante nas atividades;
- as instruções, as atividades e os recursos pedagógicos devem estar de acordo com a idade cronológica do estudante;
- a ação pedagógica deve-se centrar em atividades significativas e funcionais;
- a funcionalidade das habilidades a serem desenvolvidas;
- a possibilidade de apropriação e interiorização , bem como a contextualização para outras situações;
- o desenvolvimento da independência e da autonomia;
- a possibilidade de aprendizagem por pessoas sem deficiência.

De acordo com o documento, Saberes e Práticas da Inclusão, MEC 2006, as adequações curriculares não devem ser entendidas como um processo exclusivamente individual ou proveniente de decisão que envolva apenas o professor e o estudante. É importante lembrar que essas adequações devem realizar-se na proposta pedagógica da instituição educacional, no currículo desenvolvido em sala de aula propriamente dita, assim como no plano de trabalho individual com o estudante.

À guisa de exemplos a acessibilidade curricular pressupõe a realização de adequações nos elementos do currículo e deve considerar o significado prático, dinâmico e instrumental dos objetos de conhecimento básicos diferenciados, as metodologias de ensino, os recursos didáticos e os processos de avaliação adequados ao desenvolvimento de todos os estudantes à saber:

- **Organizativas:** englobam agrupamento de estudantes; disposição das cadeiras e carteiras em sala de aula; organização didática da aula, envolvendo trabalhos em grupos e oficinas; organização temporal (ordem de apresentação dos objetos de conhecimento / conteúdos).
- **Objetivos e Conteúdos:** definem a prioridade de certas áreas e objetos de conhecimento/ conteúdos, de acordo com critérios de sua funcionalidade; inserção ou eliminação de acordo com as condições e necessidades do estudante; sequencia gradativa de habilidades do mais simples ao mais complexo;

- **Procedimentos Didáticos e Atividades de Ensino-Aprendizagem:** referem-se à seleção e à adaptação de métodos; à apresentação de atividades previamente ao estudante com necessidades educacionais específicas antes de propor a atividade aos demais estudantes; às atividades complementares e/ou alternativas; aos recursos de apoio; à alteração dos níveis de complexidade da tarefa; à seleção e adaptação de material; à disponibilização de tempo flexível, tanto no que se refere à duração, quanto ao período das atividades propostas
- **Avaliativas:** consistem na seleção de técnicas e de instrumentos, de acordo com a identificação das necessidades educacionais específicas dos estudantes, respeitando as diferenças individuais. Também deve ser realizada uma seleção de diferentes níveis de ajuda a fim de aproximar a avaliação do potencial do estudante, a fim de que ele consiga realizar suas tarefas independentemente;

## 8.1 Deficiência Intelectual

A Associação Americana de Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento - AAIDD (2010, p.1) assim define a deficiência intelectual como sendo aquela “deficiência caracterizada por limitações no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo que envolve habilidades conceituais, sociais e práticas. Essa deficiência origina-se antes dos 18 anos de idade”.

### 8.1.1 Orientações Metodológicas para o Ensino Comum

Acreditamos que quando os professores focalizam sua atenção ao momento da realização da atividade pela criança ou jovem, à sua forma de pensar e agir em resposta a uma proposta pedagógica, eles se deparam com a possibilidade de conhecer como o aluno pode aprender. Assim, o educador tem a oportunidade de analisar a adequação do procedimento pedagógico ou recurso empregados, os quais só se mostram efetivos quando favorecem a aprendizagem. A adequação dos procedimentos e recursos de ensino exige conhecer as formas de aprendizagem do aluno a quem pretendemos desenvolver as habilidades num contínuo processo de priorização. Para tanto se faz necessário que:

- O professor deve obter junto aos pais do aluno com DI informações fundamentais para a elaboração e implantação de um Plano de Desenvolvimento Individual. Estas informações, devem incluir interesses, preferências, habilidades e limitações em casa e na vida social, porque podem ser decisivas para o sucesso das intervenções de inclusão escolar.
- Educar alunos com DI requer esforço consciente do professor na comunicação, dada a limitação do vocabulário e as dificuldades de linguagem expressiva e receptiva que podem apresentar. Um vocabulário acessível e explicações objetivas previnem interpretações equivocadas e facilitam a compreensão geral e específica da criança.
- Educar alunos com DI requer “paciência” para enfrentar os desafios educacionais. A repetição de explicações e correção de comportamentos inadequados é quase sempre necessária. Uma forma de tornar eficaz a repetição é aliar à instrução verbal o uso de recursos visuais e auditivos.

As atividades em sala de aula e tarefas de casa do aluno com DI devem atender aos seguintes princípios:

- A instrução passo a passo é muito importante para o aluno com DI, dívida cada nova tarefa em pequenos passos, ajude-o a identificá-los e corrija através de demonstração.
- A seguir, deixe-o tentar, por sua conta, cada passo e todos os passos na sequência, estruture e corrija até que alcance autonomia.
- O uso de relógio, calendário e quadros referenciais com rotinas, alfabeto e números, por exemplo, podem auxiliar a organização (temporal e espacial) e memória (retenção e evocação).
- Os trabalhos em sala de aula em duplas ou grupos são muito bem-vindos, como também atividades como ateliês, oficinas, música e teatro (dramatização).
- O professor deve estimular o uso de diferentes recursos para a leitura e escrita como computador, letras móveis, lápis adaptados, jogos, etc.
- O uso de Cuisenaire, material dourado, blocos lógicos, ábacos, dados, jogos e calculadoras pode

auxiliar bastante no ensino da Matemática.

- Ensinar ao aluno com DI como corrigir ele próprio suas atividades.
- O professor deve dar devolutiva (feedback) imediata permitindo que o aluno interprete rapidamente a adequação de suas respostas, perguntas ou comportamentos às informações transmitidas.

Na transmissão do conhecimento, o professor do aluno com DI deve ser o mais concreto possível, evitando abstrações. Alunos com DI aprendem melhor quando a instrução é objetiva e concreta. O uso de recursos audiovisuais e experiências práticas complementares, bem como a criação de elos entre os novos conhecimentos e os previamente adquiridos, são de grande utilidade nesse contexto.

O professor deve sempre priorizar estratégias que permitam ao aluno com DI desenvolver habilidades adaptativas fundamentais para sua autonomia e vida diária como: cuidados com a saúde, segurança e higiene pessoal, conceitos básicos de cálculo, leitura, uso do dinheiro e habilidades sociais e profissionais.

Alunos com DI muitas vezes apresentam habilidades sociais limitadas, o que pode tornar difícil sua integração e interação adequada com seus pares e se envolver nas atividades sociais em curso na escola. Com frequência podem ser alvos de bullying, o que de forma alguma pode ser tolerado. O professor e a comunidade escolar desempenham papel definitivo na inclusão social desses alunos.

### **8.1.2 Orientações metodológicas para o Atendimento Educacional Especializado – AEE**

O Atendimento Educacional Especializado destinado ao estudante com deficiência intelectual, deve realizar-se essencialmente na sala de recursos multifuncionais e deve ter por característica principal, a realização de ações específicas sobre os mecanismos de aprendizagem e desenvolvimento desses estudantes.

Entre as diversas funções do professor do AEE, uma delas está “em organizar situações que favoreçam o desenvolvimento do estudante com deficiência intelectual e que estimulem o desenvolvimento cognitivo e de aprendizagem” (BRASIL, 2010, p.9).

Cabe ao professor, também, produzir materiais didáticos e pedagógicos, sempre levando em consideração as necessidades específicas desses estudantes na sala de aula do ensino regular. Esse trabalho deve se realizar focalizando as atitudes do estudante diante da aprendizagem e propiciar o desenvolvimento de instrumentos intelectuais que beneficiarão sua atuação na sociedade e escola.

O professor do Atendimento Educacional Especializado deve propor atividades que contribuam para a aprendizagem de conceitos, além de propor situações vivenciais que possibilitem esse estudante organizar o seu pensamento. Esse atendimento deve se fundamentar em situações-problema, que exijam que o estudante utilize seu raciocínio para a resolução de um determinado problema (BRASIL, 2010, p.14).

Ao constatar que, o estudante com deficiência intelectual constrói conhecimentos exercitando sua atividade cognitiva, o professor exerce um papel importante na construção desse conhecimento, pois é ele quem está apto a realizar a gestão dos processos de aprendizagem, seu acompanhamento e a avaliação desse processo.

O professor de AEE precisa estimular o estudante com deficiência intelectual a avançar na sua compreensão, criando conflitos cognitivos e desafiando-o a superá-los, sempre lhe propiciando condições de passar de um tipo de ação automática e mecânica diante de uma situação de aprendizado/experiência, para outro tipo de situação capaz de lhe dar recursos para selecionar e optar pelos meios que julguem mais convenientes.

É importante frisar que para a pessoa com deficiência intelectual, ao contrário de outras deficiências, a acessibilidade ao conhecimento, não depende de suportes externos ao sujeito, mas tem a ver com a saída de uma posição passiva e automatizada diante da aprendizagem para o acesso e apropriação ativa do próprio conhecimento.

Deve-se sempre ter em mente que o Atendimento Educacional Especializado não é ensino particular, nem reforço escolar, devendo sua prática está voltada para a ampliação da capacidade de abstração. Também seu objetivo não é somente desenvolver aspectos como a memória, a atenção, as noções

de espaço, tempo, causalidade e raciocínio lógico em si mesmo, e sim, propiciar condições e liberdade para que o estudante com deficiência intelectual possa construir a sua inteligência, com os recursos intelectuais que lhe estão disponíveis, tornando-se agente capaz de produzir seu próprio conhecimento.

É necessário e imprescindível que o estudante com deficiência intelectual, assim como qualquer outro estudante, seja estimulado a desenvolver a sua criatividade e a capacidade de conhecer o mundo e a si mesmo, não apenas superficialmente ou por meio do que o outro pensa.

No AEE, é o estudante que constrói seu próprio conhecimento para si mesmo, o que é fundamental para que consiga alcançar o conhecimento acadêmico. Assim, ele não depende de uma avaliação externa, baseada na evolução do conhecimento acadêmico, mas sim em parâmetros relativos às suas próprias conquistas diante do desafio da elaboração do saber. É importante salientar que o AEE e a escola comum precisam acontecer concomitantemente, pois um beneficia o desenvolvimento do outro e jamais esse benefício deverá caminhar de forma sequencial e linear.

Sobre o espaço físico destinado ao AEE, ressalta-se que este necessita coincidir com o seu objetivo de enriquecer o processo de desenvolvimento cognitivo do estudante com deficiência intelectual e de oferecer-lhe o maior número possível de alternativas de envolvimento e interação com o que compõe esse espaço, não se assemelhando ao espaço de uma sala de aula comum e tradicional, muito menos aos seus objetivos.

Com relação ao tempo reservado para o atendimento, estabelece-se que este seja definido conforme a necessidade de cada estudante, sendo realizado sempre no horário oposto ao das aulas do ensino comum.

O acompanhamento desse estudante deve também acontecer de modo estruturado e organizado, visando o progresso no seu desenvolvimento.

O acompanhamento do AEE se organiza a partir de um plano de Atendimento Educacional Especializado que o professor deve elaborar com base nas informações obtidas sobre o estudante e a problemática evidenciada por ele através do estudo de caso. De posse de todas as informações sobre o estudante, bem como dos recursos disponíveis na sala de aula, na escola, na família e na comunidade, o professor do AEE elabora seu plano (BRASIL, 2010, p.15).

O planejamento da prática pedagógica elaborada para esses estudantes deve objetivar o favorecimento do desenvolvimento dos processos mentais. Tal aspecto traz implícito em si a necessidade de conhecermos como esses processos se realizam.

Segundo Paulon, Freitas e Pinho (2005) o que caracteriza a deficiência intelectual são as defasagens e alterações nas estruturas mentais que possibilitam o processamento das informações. Entretanto, conforme os referidos autores, é possível olhar tal condição a partir de diferentes perspectivas o que resultará, conseqüentemente, no desenvolvimento de práticas distintas.

É fundamental o conhecimento do processo pelo qual a criança realiza mentalmente uma tarefa, uma vez que o desempenho correto nem sempre significa uma operação mental bem realizada. O acerto pode significar, apenas, uma resposta mecânica. Por isso a importância de o professor conhecer o processo que a criança utiliza para chegar a determinadas respostas. Do mesmo modo, conhecendo esse processo, intervindo, provocando, estimulando ou apoiando quando a criança demonstra dificuldade num determinado ponto, se consegue trabalhar funções que ainda não estão consolidadas.

Considera-se, assim, que as possibilidades de desenvolvimento que uma pessoa com deficiência intelectual pode apresentar são determinadas não exclusivamente pelas suas limitações orgânicas, mas principalmente pelas vivências possibilitadas a essas pessoas. E é nesse contexto, que surge o Atendimento Educacional Especializado, onde o ambiente da sala de recurso multifuncional constitui-se como um espaço de aprendizagem em que estudante e professor, através da reflexão, resolvem problemas, superam desafios, transcendem obstáculos e limitações.

Assim, todos, independentemente de suas dificuldades, terão a possibilidade de alcançar a construção de conhecimentos, de exercer conscientemente sua cidadania e participar efetivamente na sociedade.

## **8.2 Deficiência Visual (cegueira e baixa visão)**

É aquele que apresenta redução ou perda total da capacidade de ver com o melhor olho e após a melhor correção óptica. Envolve a cegueira e a baixa visão, conforme se descreve abaixo:

A cegueira é uma alteração grave ou total de uma ou mais das funções elementares da visão que afeta de modo irremediável a capacidade de perceber cor, tamanho, distância, forma, posição ou movimento em um campo mais ou menos abrangente.

Do ponto de vista educacional, Brasil (2006) os cegos são aquelas pessoas que apresentam desde ausência total de visão até a perda da projeção de luz. Seu processo de aprendizagem será através dos sentidos remanescentes (tato, audição, olfato, paladar) utilizando o sistema Braille e como principal meio de comunicação escrita.

A Baixa visão é a alteração da capacidade funcional da visão, decorrente de inúmeros fatores isolados ou associados, tais como, baixa acuidade visual significativa, redução importante do campo visual, alterações corticais e/ou de sensibilidade aos contrastes, que interferem ou que limitam o desempenho visual do indivíduo.

Brasil (2006) aponta que do ponto de vista educacional, os estudantes com baixa visão são aqueles que apresentam “desde condições de indicar projeção de luz até o grau em que a redução de acuidade interfere ou limita seu desempenho visual”. Seu processo educativo se desenvolverá, principalmente, por meios visuais ainda que com a utilização de recursos específicos como lupa, telupla, escrita ampliada, entre outros.

Sá, Campos e Silva (2007) definem que a baixa visão (ambliopia, visão subnormal ou visão residual) é complexa devido à variedade e à intensidade de comprometimentos das funções visuais. Essas funções englobam desde a simples percepção de luz até a redução da acuidade do campo visual que interferem ou limitam a execução de tarefas e o desempenho geral. Em muitos casos, observa-se o nistagmo, movimento rápido e involuntário dos olhos, que causa uma redução da acuidade visual e fadiga durante a leitura.

Os autores comentam ainda que uma pessoa com baixa visão apresenta grande oscilação de sua condição visual de acordo com o seu estado emocional, as circunstâncias e a posição em que se encontra, dependendo das condições de iluminação natural ou artificial. A baixa visão traduz-se numa redução do rol de informações que o indivíduo recebe do ambiente, restringindo a grande quantidade de dados que este oferece e que são importantes para a construção do conhecimento sobre o mundo exterior. Em outras palavras, o indivíduo pode ter um conhecimento restrito do que o rodeia (SÁ, CAMPOS e SILVA, 2007).

### **8.2.1 Orientações Metodológicas para o Ensino Comum**

De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão – LBI “A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Com base nos escritos da Lei Brasileira de Inclusão, garantir o pleno desenvolvimento no espaço educacional aos estudantes com deficiência é necessário, porém são inúmeras as dificuldades apresentadas no contexto escolar, sendo assim, cabe aos envolvidos no processo de aprendizagem desses estudantes a quebra de barreiras de acessibilidade e mais precisamente as barreiras atitudinais, para que tal movimento aconteça é importante investir na formação profissional do educador, onde o mesmo adquirirá conhecimentos específicos para realizar a docência de forma efetiva e eficaz.

O educador ao fazer uso de recursos pedagógicos e metodologias de ensino adaptadas para o estudante com deficiência de forma adequada, irá propiciar a construção do conhecimento de forma significativa, autônoma e independente, além de melhorar sua práxis. Embora seja uma tarefa complexa que demande tempo e estudo, é imprescindível que o professor possibilite essa vivência em sala de aula para educandos com deficiência, pois facilitará o acesso dos mesmos ao conhecimento, garantindo assim a inclusão.

Baseados em Sanchez (2001) e Haris & Hodges (1999), entendemos como estratégias de ensino os procedimentos que incluem operações ou atividades que perseguem um propósito determinado. São, portanto,

mais que habilidades de estudo.

Nessa perspectiva, destacamos algumas orientações para professores que atuam com estudantes cegos, extraídas de Silva (2010):

- Compreenda que a pessoa cega não vive num mundo escuro e sombrio. Ela percebe coisas e ambientes e adquire informações através do tato, da audição, do paladar, do olfato, dos sentidos cinestésicos e dos sentidos vestibulares.
- Utilize materiais com diferentes texturas na elaboração de material didático e estimule todos os sentidos do seu aluno cego, através de diferentes atividades.
- Indique as distâncias dos objetos e coisas em metros, quando houver necessidade. Pode dizer, por exemplo: “A estante está há uns 2 metros à sua frente.
- Ao orientar ao seu aluno cego que direções seguir, o faça do modo mais claro possível. Diga “a direita”, “a esquerda”, “acima”, “abaixo”, “para frente” ou “para trás”, de acordo com o caminho que ele necessite percorrer ou voltar-se. Nunca use termos como “ali”, “lá”.
- Fale sempre diretamente ao seu aluno cego, e nunca por intermédio de seus colegas ou acompanhante. A pessoa cega pode ouvir tão bem, ou melhor, que você. Não evite as palavras “veja”, “olhe” e “cego”; use-as sem receio. Todas as pessoas cegas às utilizam no seu cotidiano.
- Avise aos instrutores, guias e anfitriões, nas atividades de campo, que na turma há um aluno cego e pergunte se há possibilidade de o mesmo tatear os objetos em conhecimento, caso necessário.
- Nunca exclua o aluno cego de participar plenamente das atividades de campo e sociais, nem procure minimizar tal participação. A cegueira não se constitui em problema para tais atividades. Permita que o aluno decida como participar.
- Proporcione ao aluno cego a chance de ter sucesso ou de falhar, tal como outra pessoa que tem visão.
- Busque estratégias diferenciadas para o trabalho com seus alunos, viabilizando a imaginação, a criatividade e outros canais de percepção e expressão (tátil, auditiva, olfativa, gustativa, cinestésica e vestibular), além da reflexão, da manipulação e exploração dos objetos de conhecimento. Possibilite diferentes instrumentos de avaliação, tais como: prova em braille, prova oral, apresentação de seminários, portfólios também para o aluno cego.
- Permita, durante as aulas, o uso do gravador, da máquina de escrever braille, de computador com programas sintetizadores de voz e leitores de texto.
- Promova atividades colaborativas entre os alunos, tais como as que podem ser desenvolvidas em dupla, que possibilitam ao aluno cego ter, em seu colega, um escriba e leitor.
- Verbalize todos os procedimentos desenvolvidos, transmitindo com clareza os conteúdos de forma fácil e audível.
- Desenvolva, sistematicamente, a percepção tátil dos alunos com cegueira, pois ela é essencial para que os cegos cheguem a desenvolver a capacidade de organizar, transferir e abstrair conceitos.

Dê mais tempo para o aluno cumprir suas tarefas e diminua o número de exercícios e/ou textos, caso seja necessário.

Além das estratégias citadas acima, é importante também que o professor:

- ✓ Ao utilizar vídeos, permita que um estudante vidente faça a audiodescrição;
- ✓ Compreenda que o barulho causa muito incômodo ao deficiente visual, pois é através da audição que o mesmo busca as informações para se orientar no espaço que está;
- ✓ Em uma aula de campo, antes de fazê-la, descreva ao estudante cego o espaço para onde estão se direcionando, elegendo um colega para ser seu guia.
- ✓ Nas aulas com experimentos, permita a este educando, exploração tátil-olfativa desse material, desde que não ofereça risco ao mesmo;
- ✓ Sempre que houver dúvidas solicite ao serviço especializado, as orientações devidas;

### 8.2.2 Orientações metodológicas para o Atendimento Educacional Especializado – AEE

A visão é um dos sentidos que nos ajudam a compreender o mundo à nossa volta, ela reina soberana na hierarquia dos sentidos e ocupa uma posição de destaque no que se refere à percepção e integração de formas, contornos, tamanho, cores, imagens que estruturam a composição de uma paisagem ou de um ambiente.

Os conteúdos escolares privilegiam a visualização em todas as áreas de conhecimento, de um universo permeado de símbolos gráficos, imagens, letras e números. Assim, necessidades decorrentes de limitações visuais não devem ser ignoradas, negligenciadas ou confundidas com concessões ou necessidades fictícias. Para que isso não ocorra, devemos ficar atentos em relação aos nossos conceitos, preconceitos, gestos, atitudes e posturas com abertura e disposição para rever as práticas convencionais, conhecer, reconhecer e aceitar as diferenças como desafios positivos e expressão natural das potencialidades humanas.

Com base nessa afirmação, entende-se que se faz necessário criar, descobrir para tornar acessíveis as metodologias e as atividades pedagógicas para o atendimento das Necessidades Educacionais Específicas dos estudantes cegos e com baixa visão.

O AEE objetiva garantir a complementação na formação desses estudantes e possibilitar o acesso, participação e interação nas atividades escolares. É importante ressaltar que a deficiência visual se classifica em cegueira e baixa visão e cada situação o atendimento dá-se de forma distinta.

No que diz respeito ao Atendimento Educacional Especializado para Estudantes com Cegueira se faz necessário atentar para os estímulos visuais que o bebê recebe quando em contato com os familiares e o meio ambiente permitem que os vários módulos da visão se desenvolvam. Elas olham para tudo que está a sua volta, observam o movimento das pessoas dos objetos, as cores.

Conforme afirma Magalhães (2012, p. 120),

O bebê ao nascer não possui uma visão nítida, ele vê imagens desfocadas com manchas pretas, brancas e tons de cinzento. Devido a imaturidade das células nervosas da retina e do córtex cerebral, a acuidade visual é muito baixa. A função visual evolui muito rapidamente nos três primeiros meses de vida.

A criança cega está em condição de desvantagem em relação à criança que enxerga, pois ela não possui as mesmas possibilidades de comunicação e interação, porque não estabelece esse contato visual tão necessário para a sua aprendizagem. Por isso é necessário que essa criança desde bebê e ao longo do seu processo de desenvolvimento seja estimulada e incentivada, para que ela venha desenvolver um comportamento exploratório, de observação e de experimentação adquirindo assim, uma percepção global necessária ao processo de análise e síntese.

A ausência da funcionalidade da visão, dificulta de forma acentuada, o desenvolvimento da criança, pois:

O movimento de busca e exploração, autonomia e independência para brincar, correr, pular, participar de jogos, brincadeiras e as atividades lúdicas ficam comprometidas pela ausência da visão que restringe o movimento do corpo no espaço e a possibilidade do controle do ambiente (BRASIL, 2010, p. 30-31).

Frente as considerações acima, criança com cegueira tem mais facilidade para estabelecer relações entre sons, vozes, ruídos, formas e outros estímulos de modo espontâneo e natural. Neste sentido é necessário provocar o interesse e a curiosidade dela e orientar suas atividades para que possa conhecer e identificar fontes sonoras, mover e localizar o corpo no espaço, aprender o nome, o uso e a função das coisas, usar o tato para identificar as formas, tamanho, textura, peso, consistência, temperatura, dentre outras propriedades dos objetos.

O AEE para estudantes com cegueira tem o objetivo de desenvolver a formação de hábitos e de postura, destreza tátil e sentido de orientação.

As estratégias de aprendizagem, os procedimentos o acesso ao conhecimento e à informação, os recursos e os instrumentos de avaliação devem ser adequados às condições de cada estudante buscando explorar ao máximo a estimulação dos sentidos remanescentes.

O professor do AEE deverá realizar atividades que explore a percepção tátil, olfativa, auditiva e qualquer outra referência que contribua para o aprendizado desses estudantes. Tais atividades irão favorecer o desenvolvimento educacional e social, oferecendo-lhes uma trajetória segura e eficaz para conquista de sua cidadania.

➤ Recursos de Acessibilidade para Estudantes Cegos: reglete, punção, máquina Braille, soroban, recursos tecnológicos e informática aplicada (sintetizador de voz e software), produção braille, adaptação de material impresso em tinta, livro acessível, mapas em relevo, bengalas e recursos de baixa tecnologia assistiva.

➤ Atividades Realizadas com Estudantes Cegos:

- ✓ Alfabetização em braille (leitura/escrita): processo de leitura e escrita das pessoas com cegueira;
- ✓ Técnica com uso do soroban: instrumento que possibilita a realização de cálculos e operação matemática;
- ✓ Orientação e Mobilidade: técnicas usadas para a pessoa com deficiência visual mover-se de forma orientada, com segurança, independência, sentido e direção utilizando-se de várias referências;
- ✓ Atividade da Vida Diária (AVD): são atividades que tem o objetivo de proporcionar às pessoas com deficiência visual condições de formar dentro de suas potencialidades, hábitos que lhes permitam participar ativamente do ambiente em que vivem;
- ✓ Grafia do nome e assinatura do nome (manuscrito): atividade que visa desenvolver a escrita em tinta do estudante cego, em específico a assinatura do seu nome próprio;
- ✓ Estimulação precoce: atendimento às crianças de 0 a 3 anos de idade com o objetivo de promover o seu desenvolvimento global enfatizando seus sentidos remanescentes.

No que se refere ao Atendimento Educacional Especializado para Estudantes com Baixa Visão é preciso atentar que a baixa visão é muito complexa devido à variedade e a intensidade de comprometimento das funções visuais, daí a necessidade do professor especializado conhecer as funções visuais de cada estudante, ou seja, conhecer a acuidade visual, dificuldade para enxergar de perto e/ou de longe, campo visual reduzido, alterações na identificação de contraste na percepção de cores entre outras condições visuais.

O trabalho com estudantes com baixa visão baseia-se no princípio de estimular a utilização plena do potencial de visão e dos sentidos remanescentes, bem como na superação de dificuldades e conflitos emocionais (BRASIL, 2007).

A baixa visão pode ocasionar conflitos emocionais, psicológicos e sociais, que influenciam o desempenho visual, a conduta do estudante e refletem na aprendizagem. Um ambiente de calma, encorajamento e confiança contribuirá positivamente para eficiência na melhor utilização da visão potencial que deve ser explorada e estimulada no ambiente educacional, pois o desempenho visual está relacionado com a aprendizagem. É recomendável, portanto, provocar a conduta de utilizar a visão para executar todo tipo de tarefa, pois a visão não se gasta com o uso (BRASIL, 2007).

Com base nessa informação, é importante que o professor especializado conheça o desenvolvimento global do estudante, o diagnóstico oftalmológico, o contexto familiar e social em que ele se encontra inserido, bem como os recursos disponíveis, esse conhecimento facilitará o planejamento de atividades e a organização do trabalho pedagógico.

Ao suspeitar-se de um estudante com baixa visão, este deve ser orientado para uma avaliação oftalmológica, (avaliação quantitativa), caso diagnosticada a baixa visão, caberá ao professor do AEE realizar a avaliação funcional da visão (avaliação quantitativa), ou seja, avaliar as necessidades e as possibilidades de intervenção, bem como planejar ações, traçar estratégias, levantar informações junto à família e orientações à mesma e a comunidade escolar.

A avaliação funcional da visão possibilitará coletar informações sobre as funções visuais. Nela

considera-se a acuidade visual, o campo visual e o uso eficiente do potencial da visão. Essa avaliação revela dados quantitativos e qualitativos de observação sobre o nível de consciência visual, a recepção, assimilação, integração e elaboração de estímulos visuais, bem como sobre o desempenho e o uso funcional do potencial da visão (BRASIL, 2007).

Nesse processo avaliativo, devem-se considerar as características individuais de cada estudante, ou seja, as reações emocionais, tipo de perda, experiências visuais que o indivíduo apresenta e limitação visual. Assim, o professor do AEE entenderá que os procedimentos e os recursos não serão os mesmos e as atividades não serão iguais a cada educando, sendo necessário o planejamento individualizado.

➤ Recursos de Acessibilidade Para Estudantes com Baixa Visão

✓ Auxílios Ópticos

Os auxílios ópticos são lentes ou recursos que possibilitam a ampliação de imagem e a visualização de objetos, favorecendo o uso da visão residual para longe e para perto.

Exemplos, lupa de mão e de apoio, óculos bifocais e monoculares e telescópios. Dentre outros que devem ser prescritos pelo oftalmologista que define quais são os mais adequados à condição visual do estudante. (BRASIL, 2010, p.11).

✓ Auxílios Não Ópticos

Os auxílios não ópticos referem-se às adequações ou mudanças relacionadas ao mobiliário, à iluminação, recursos para ampliação leitura e escrita, auxílio de informática e ampliações eletrônicas. Alguns exemplos são:

- ✓ Plano inclinado: carteira adaptada com mesa inclinada para que o estudante possa realizar as atividades com estabilidade da coluna vertebral e melhor conforto visual;
- ✓ Tipos ampliados: são as ampliações de fonte, sinais e símbolos gráficos, apostias;
- ✓ Acessórios: suporte para livro, caneta de ponta porosa, lápis 4b e 6b, cadernos com pautas pretas e espaçadas, gravadores e guia de leitura ou telescópio;
- ✓ Acetato amarelo: diminui a incidência da claridade sobre o papel;
- ✓ Chapéus e bonés: ajudam a diminuir o reflexo da luz em diversos ambientes;
- ✓ Softwares com magnificadores de tela e programa com síntese de voz;
- ✓ Circuito fechado de televisão (CCTV): aparelhos acoplados ao monitor de TV que amplia até 60 vezes as imagens e as transferem para o monitor.

**As orientações pedagógicas para estudantes com baixa visão foram extraídas do livro **ALUNOS COM BAIXA VISÃO: Adaptações para inclusão em sala de aula- Por Maria Amélia Franco: ILUMINAÇÃO****

Qual a qualidade e a quantidade de luz disponível no ambiente? O cuidado para que a iluminação proporcione mais eficiência e conforto visual faz toda a diferença. O professor, então, deve:

- Observar se os ambientes em sala de aula, escadas, entradas e corredores estão iluminados e se a luz é bem distribuída.
- Posicionar o aluno de forma que a claridade não incida diretamente sobre os seus olhos ou gere sombras que atrapalhem sua leitura e escrita.
- Notar se há reflexos na lousa.
- Evitar superfícies muito polidas ou brilhantes, que ofuscam facilmente com a incidência da luz. Ou seja, dar preferência ao quadro negro ao branco, e a materiais didáticos em papel fosco àquele utilizado em revistas.

A cientista social e especialista em educação especial, Gloria Romagnolli, orienta também que o professor sente na carteira do aluno e converse com ele se é necessária alguma modificação no ambiente.

Ela indica usar uma cortina ou um anteparo na janela para controlar a entrada de luz e o reflexo no quadro. Ou o uso de uma luminária ajustável e portátil para o aluno. O docente deve considerar até mesmo

inverter a mesa, sentando o aluno com as costas para a janela.

Outro recurso que ela destaca para controlar a reflexão da luz é o tiposcópio. É como uma régua vazada, que pode ser feita em papel cartão preto, com uma abertura retangular com cerca 19 cm de comprimento por 1 cm de altura.



## TAMANHO

AÄ

### Tamanho das fontes e das imagens

Há duas formas de ampliação para o aluno com baixa visão e elas podem ser usadas ao mesmo tempo: a sua aproximação ao que se quer ver e o aumento utilizando recursos gráficos ou ópticos. Cabe ao professor:

#### Posição

- Encontrar com a criança a distância ideal da lousa.
- Deixá-la aproximar o material de leitura para perto dos olhos. Isso não prejudica a visão. Para isso, usar uma prancha inclinada e verificar o melhor ajuste de posicionamento e postura.
- Permitir que ela movimente sua cabeça buscando a posição que mais favorece o uso do seu campo de visão.

## prancha inclinada



Civiam

**Tipo e tamanho da letra/imagens**

- Usar fontes sem serifa e que não sejam condensadas. As mais indicadas são ARIAL e VERDANA.
- Optar pela letra bastão (maiúscula). É mais difícil para o aluno com baixa visão a leitura em letra cursiva.
- Apresentar o texto com fontes gradativas de aumento para descobrir o tamanho ideal para o aluno. E adotar o tamanho 24 em provas e materiais de uso coletivo, pois contempla a maioria das pessoas com baixa visão.
- Escrever na lousa com letra maior e manter uma boa organização do texto, com bom espaçamento entre palavras e linhas.
- Reduzir as imagens se a deficiência visual causar encolhimento do campo visual periférico.
- Recorrer ao computador para adaptar o tamanho das imagens e das fontes, porque garante a uniformidade dos caracteres e dos espaçamentos, sem reduzir o contraste, como acontece com o uso de fotocopadora (xérox).
- Se houver disponibilidade de recursos ópticos, como lupas para leitura de perto e telescópios para a leitura na lousa, pensar as adaptações já considerando o seu uso.

**ILUMINAÇÃO**

### 8.3 Deficiência Auditiva/Surdez

O Decreto nº 5.656/2005, em seu Art. 2º, parágrafo único, apresenta o conceito de pessoa com surdez numa concepção social, onde é considerada como aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura, principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais- LIBRAS. Na perspectiva clínica, o estudante com surdez impossibilitado de ouvir a voz humana e necessita utilizar recursos para comunicar-se adequadamente; aprender a falar mediante treinamento especial; adquirir Libras; aprender a leitura orofacial de modo a “ler” os lábios e movimentos decorrentes da linguagem de seus interlocutores.

O Decreto nº 5626/2005, no art. 2º-parágrafo único, define como deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total de 41 decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1000 Hz e 3000Hz. (BRASIL, 2005). Na perspectiva educacional, o estudante com “deficiência auditiva é aquele que apresenta resíduo auditivo suficiente que o habilita a processar informação linguística através da audição, com o auxílio de aparelho auditivo”. (BRILL *et. al*, 1986 *apud* HALLAHAN, KAUFFMAN e PULLEN, 2019. p.245).

#### 8.3.1 Orientações Metodológicas para o Ensino Comum

A metodologia de ensino para estudantes surdos ou com deficiência auditiva adotada pela rede de ensino municipal de São Luís baseia-se na proposta educacional bilíngue, que consiste em reconhecer a Língua Portuguesa como segunda língua (utilizada na modalidade escrita) e a Língua Brasileira de Sinais-Libras como a primeira. Assim, as duas línguas permeiam o contexto educacional, exigindo que procedimentos metodológicos sejam ressignificados de modo que atendam às especificidades linguísticas dos estudantes surdos ou com deficiência auditiva.

A Libras é reconhecida como língua oficial das comunidades surdas do Brasil desde 22 de abril de 2002 pela Lei número 10.436 e regulamentada pelo decreto número 5.626 de 2005 sendo

(...) a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema de transmissão de ideias e fatos (...) (Brasil, 2002).

A Libras é ainda, considerada a primeira língua das pessoas surdas por ser adquirida naturalmente, assim como pessoas ouvintes adquirem a língua oral quando exposta a ela, através de interações sociais com seus pares surdos ou com ouvintes fluentes. Considera-se, pois que a Libras respeita a condição da surdez ao se produzir gestos (representam os sinais – léxico da Libras – que são convencionados/padronizados pela comunidade surda) percebidos pelo canal visual.

Considerando-se a especificidade própria da surdez, que refere-se aos aspectos linguísticos, o atendimento educacional aos estudantes surdos matriculados na rede de ensino municipal ocorre de duas formas: no primeiro momento, na Educação Infantil (creche para crianças surdas de 03 anos e a pré-escola para as de 4 a 5 anos) e no Ensino Fundamental anos iniciais (do 1º ao 5º ano) ocorre na Escola Municipal Bilíngue e; posteriormente, nos anos finais do Ensino Fundamental, nas escolas de ensino comum da rede que possuem intérpretes de Libras em seu quadro funcional.

Além da matrícula regular, há o Atendimento Educacional Especializado-AEE, ministrado nas Salas de Recursos Multifuncionais, complementa e/ou suplementa a aprendizagem sendo ofertado no turno oposto ao do ensino regular. No caso dos estudantes surdos, este atendimento dá-se em três momentos: o ensino em Libras, o ensino de Libras e o de Língua Portuguesa como segunda língua.

A Escola Municipal Bilíngue justifica-se mediante a necessidade de aquisição da Libras pelas crianças surdas, haja visto que a maioria das pessoas surdas, aproximadamente 95%, nascem em famílias cujos pais são ouvintes e, a princípio, não fluentes em Libras. Esta aquisição acontece no convívio natural com outros usuários de Libras e com professor usuário de Libras e Português, à medida em que a criança também desenvolve habilidades e competências previstas em documentos oficiais (BNCC, Recnei, Dcnei, LDB, dentre outros), tendo acesso aos conteúdos curriculares.

Ao ser incluído em classe regulares a partir do 6º ano com professores e estudantes ouvintes, o estudante surdo já possui a língua de sinais consolidada e pode ter acesso ao currículo através da mediação de um professor intérprete/tradutor de Libras-Língua Portuguesa.

O professor intérprete/tradutor de Libras-Língua Portuguesa é um profissional formado em licenciatura, fluente em Libras e Língua Portuguesa, apto a fazer a interpretação das aulas e tradução de textos, provas e outros materiais escritos. Este professor pode contribuir com o processo ensino-aprendizagem inclusive orientando o professor regente da turma sobre as possibilidades metodológicas e/ou adequações necessárias, contribuindo no planejamento das aulas. Contudo, não pode assumir completamente a responsabilidade pela aprendizagem, produção de recursos, escolhas metodológicas e avaliação do estudante surdo, sendo esta facultada ao professor regente da turma.

As escolas que têm matrículas de estudantes surdos, ressalta-se que somente a presença do professor intérprete não garante a aprendizagem nem a implementação satisfatória da abordagem bilíngue. A comunidade escolar precisa ter conhecimentos sobre concepção de surdez e da pessoa surda, sua cultura, identidade, Libras, dentre outros. Os professores, além daqueles, precisam saber sobre a forma como os surdos apreendem e interagem com o mundo em seu entorno.

A inclusão dos estudantes surdos é efetivada mediante sua livre participação em todas as atividades escolares (mostras culturais e científicas, apresentações teatrais e de seminários, liderança estudantil, aulas dos diversos componentes curriculares, acesso aos serviços prestados pela escola – lanche, secretaria, biblioteca, sala de informática, educação física, dentre outros).

Enuncia-se, a seguir, adequações metodológicas a fim de contribuir para a efetivação da inclusão do estudante surdo com mais equidade no contexto escolar.

Na sala de aula:

- ✓ Conheça o estudante identificando o tipo de surdez (grau da perda auditiva), com que idade ficou surdo (antes dos sete anos de idade ou após, adquiriu a Língua Portuguesa ou não), como adquiriu a surdez (se foi congênita ou adquirida e de que forma foi adquirida), como se comunica (se utiliza língua oral, se consegue fazer leitura labial, se usa somente Libras);
- ✓ Recomenda-se que as informações sobre o estudante surdo sejam levantadas pela própria escola no momento da matrícula, solicitando-se a cópia do exame de audiometria mais recente do estudante surdo e entrevistando-se a família e/ou o próprio estudante;
- ✓ O estudante surdo pode sentar-se nas primeiras carteiras laterais ou organizar-se a turma em semicírculo, para ver todos os colegas e para que os mais próximos sirvam de apoio;
- ✓ A posição do intérprete também é importante para definir a posição do estudante surdo de maneira que não prejudique o funcionamento das aulas. Assim, as posições centrais devem ser evitadas por causa da visualização do quadro, de slides e outros recursos e, da própria dinâmica de sala de aula;
- ✓ Pode ser estabelecido na turma o sistema de monitoria: um estudante ouvinte pode auxiliar o estudante surdo em atividades e/ou durante as aulas, à critério do professor;
- ✓ Evite cobrir a boca ou virar de costas para a turma, para permitir a leitura orofacial no caso dos estudantes que sabem fazê-lo.
- ✓ O professor pode dirigir-se diretamente ao estudante surdo sempre que quiser e necessitar se comunicar com ele. O intérprete fará a mediação da comunicação, porém o estudante surdo saberá que o professor está falando-lhe algo. É importante que este estudante seja colocado a par de tudo o que está acontecendo na comunidade escolar;
- ✓ Quando utilizar o quadro ou outros materiais de apoio audiovisual, primeiro exponha os materiais e só depois explique ou vice-versa (Ex: escreva o exercício ou a aula no quadro, espere que os estudantes concluam suas anotações no caderno e explique depois, não fazendo simultaneamente anotações e explicações.
- ✓ Caso o estudante seja muito lento para copiar a aula do quadro, uma cópia do texto deve ser disponibilizada para ele antecipadamente para que acompanhe a explicação.
- ✓ Ditados de aula e/ou atividades são incompatíveis com estudantes surdos;
- ✓ Corrigir as atividades

- ✓ fazendo sempre anotações das respostas no quadro; Sempre deve-se oportunizar, ao estudante surdo, a participação em trabalhos de grupos;
- ✓ Aplique redações apenas depois de ter explanado o tema, através de explicações, fotos, desenhos etc. Assim facilitará sua compreensão para escrever sobre o assunto.
- ✓ Averiguar quais os tipos de linguagem que o estudante surdo utiliza (oral, escrita, língua de sinais, gestos padronizados, leitura labial, entre outros) para facilitar a comunicação;
- ✓ Durante as aulas o professor deverá fazer suas explicações sempre de frente para o surdo, falando nem muito rápido, nem muito devagar com movimentos labiais adequados, articulando corretamente os fonemas;
- ✓ O conteúdo e materiais referentes à disciplina deverão ser entregues ao estudante ou ao intérprete pelo professor no início de cada bimestre/semestre, ou com antecedência para que possa se organizar antecipadamente e receber apoio;
- ✓ Colocar as anotações importantes na lousa, incluindo comunicação externa e interna (datas das provas, entrega de trabalhos, cursos, outros cronogramas etc.) revendo se o estudante anotou na sua agenda diariamente.
- ✓ Explanar as aulas de forma expositiva utilizando recursos gráficos e visuais, como: cartazes, gravuras, fotos e outros. A visão é considerada a principal via de aprendizado e informação do estudante surdo e o uso de materiais concretos facilitarão o aprendizado, uma vez que conteúdos abstratos dificultam o processo.

#### Avaliação do estudante surdo:

- ✓ No processo de avaliação, deve-se respeitar a forma de escrita do estudante surdo, levando-se em consideração a não adequação dos verbos, artigos, pronomes, concordância, entre outros e, considerando o conteúdo existente. Por exemplo, na frase “O uso de instrumentos adequados, favorece a compreensão e facilita a aprendizagem”, é de se esperar que o surdo escreva: “Instrumentos o uso compreensão e aprendizado”.
- ✓ Criar estratégias diferenciadas para avaliar proporcionando ao estudante surdo expressar-se por meio de sinais, dramatizações, LIBRAS, desenhos, escrita, entre outros. A avaliação pode ser diferenciada dos demais estudantes ouvintes, podendo-se reduzir o número de questões dissertativas e diferenciando o peso das questões sem, contudo, alterar o conteúdo, buscando adequar à necessidade do estudante surdo;
- ✓ Elaborar diferentes instrumentos, técnicas e métodos avaliativos utilizando perguntas sucintas e objetivas com vocabulário claro que facilite a compreensão, porém não alterando o conteúdo em relação aos dos demais estudantes (pode-se inclusive destacar palavras-chave no enunciado, colocando-as em negrito ou maiúsculas);
- ✓ As avaliações devem respeitar a diversidade de saberes, habilidades e competências em desenvolvimento, utilizando-se testes orais/sinalizados, escritos (produções textuais, questões objetivas e subjetivas);
- ✓ Estudantes os surdos apresentam diferentes níveis de interlíngua em relação à aprendizagem da Língua Portuguesa e os limites e possibilidades podem ser observados na produção escrita. Desta forma, a avaliação escrita deve considerar o fator COERÊNCIA em detrimento do fator COESÃO nestas produções;
- ✓ Flexibilização do tempo e/ou diferenciação da metodologia, caso o estudante tenha grandes dificuldades com a interpretação da Língua Portuguesa escrita;
- ✓ Durante a avaliação a presença do intérprete de LIBRAS é importante e sua intervenção pode ser

necessária para leituras e explicações sobre enunciados e/ou auxílio com termos da Língua Portuguesa para a escrita;

- ✓ Avaliar continuamente, considerando os diagnósticos iniciais e a construção gradual do conhecimento por parte do estudante em questão.

Trabalhando com o professor intérprete/tradutor de Libras-Língua Portuguesa:

- ✓ A parceria entre o intérprete de Libras e o professor regente da sala de aula é importante para favorecer a aprendizagem do estudante surdo. Assim, pode haver trocas de informações relativas à questão da surdez, língua de sinais, cultura e identidade surda, adaptações didáticas para o ensino do surdo;
- ✓ O intérprete ou tradutor atuará como mediador entre o docente e o estudante, tanto na comunicação oral quanto na escrita. Este profissional é importante para o acompanhamento do estudante surdo, porém, a comunicação do professor sempre deverá ocorrer direcionada ao estudante;
- ✓ Havendo necessidade, o professor intérprete de Libras pode lançar mão de recursos didáticos como: escrever palavras-chave na lousa; apresentar imagens, vídeos e outros no celular, livro ou outros; a fim de facilitar a compreensão de determinados conteúdos ou conceitos concernentes a aula que está sendo ministrada.
- ✓ É válido lembrar que o intérprete de LIBRAS é um tradutor, não é um professor especialista e nem o único professor do estudante surdo. O professor regente é o gestor da sala de aula e; auxiliado por aquele profissional desenvolve suas atividades (seleção e organização de conteúdos/competências, planejamento, escolhas metodológicas, avaliação, dentre outras) a fim de obter os melhores resultados na aprendizagem de seus estudantes;
- ✓ Falar de maneira mais pausada para auxiliar a tradução;
- ✓ Oferecer, no início do período letivo (ano, bimestre ou mês), um glossário com os conceitos básicos a serem trabalhados na disciplina. Esse glossário auxilia o intérprete na pesquisa e discussão, junto com o estudante surdo, dos novos conceitos e sinais que serão utilizados.

A Lei da Libras (Lei número 10.436/2002) ressalta, no Parágrafo Único do art. 4º, que a Língua Portuguesa, na modalidade escrita, não pode ser substituída pela Libras. Diante disso, muitos professores podem se apoiar neste artigo para permanecerem com as avaliações que priorizam a Língua Portuguesa. No entanto, ao utilizar estas práticas, deve-se considerar que o estudante surdo não estará sendo adequadamente avaliado, pois, ao passo que os ouvintes são avaliados na sua primeira língua, a maioria dos surdos é avaliada na segunda língua, sendo esta a que eles apresentam desempenho inferior quando comparados à sua primeira língua.

O Decreto 5.626/2005, cap. IV, afirma que o sistema de ensino deve utilizar mecanismos que favoreçam a avaliação do surdo em decorrência de um aprendizado de segunda língua, ou seja, a correção das respostas a questões e textos devem valorizar a ideia, o aspecto semântico, em detrimento à organização das sentenças na ordem formal da Língua Portuguesa.

### **8.3.2 Orientações metodológicas para o Atendimento Educacional Especializado – AEE**

Estudar e compreender a escolarização das pessoas com surdez nos remete a reflexão sobre seus limites, possibilidades como também aos preconceitos existentes nas atitudes da sociedade em relação a essas pessoas.

A inclusão escolar dos estudantes com surdez requer que se busquem meios para beneficiar sua participação e aprendizagem na sala de aula comum e no AEE.

Conforme Dorziat (1998), o aperfeiçoamento da escola em favor de todos os estudantes é primordial. Esta autora observa que os professores precisam conhecer e usar a Língua Brasileira de Sinais - Libras, entretanto, deve-se considerar que a simples adoção dessa língua não é suficiente para escolarizar o estudante com surdez.

Conforme Damazio (2007) e Alvez *et al* (2010), a escola comum precisa implementar ações que tenham sentido para os estudantes em geral e que esse sentido possa ser compartilhado com os estudantes com surdez. Mais do que a utilização de uma língua, os estudantes com surdez precisam de ambientes

educacionais estimuladores, que desafiem o pensamento, explorem suas capacidades, em todos os aspectos. Se somente o uso 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 necessidade do desenvolvimento da capacidade representativa e linguística dos estudantes com surdez, a escola comum deve viabilizar sua escolarização em um turno e o Atendimento Educacional Especializado em outro, contemplando o ensino de Libras, o ensino em Libras e o ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita.

O AEE para estudantes com surdez, na perspectiva inclusiva, estabelece como ponto de partida a compreensão e o reconhecimento do potencial e das capacidades dessas pessoas, vislumbrando o seu pleno desenvolvimento e aprendizagem. O atendimento as Necessidades Educacionais Específicas desses estudantes são reconhecido e assegurado por dispositivos legais, que determinam o direito a uma educação bilíngue, em todo o processo educativo.

O AEE deve ser visto como uma construção e reconstrução de experiências e vivências conceituais, em que a organização do conteúdo curricular não deve estar pautada numa visão linear, hierarquizada e fragmentada do conhecimento, pois este, deve ser compreendido como uma teia de relações, na qual as informações se processam como instrumento de interlocução e de diálogo. As práticas de sala de aula comum e do AEE devem ser articuladas por metodologias de ensino que estimulem vivências e que levem o estudante a aprender a aprender, propiciando condições essenciais da aprendizagem dos estudantes com surdez na abordagem bilíngue.

➤ Atendimento Educacional Especializado em Libras

O AEE em Libras, fornece a base conceitual dos conteúdos curriculares desenvolvidos na sala de aula. Este atendimento contribui para que os estudantes com surdez participem das aulas, compreendendo o que é tratado pelo professor e interagindo com seus colegas.

No decorrer do atendimento educacional em Libras, os estudantes se interessam, fazem perguntas, analisam, criticam, fazem analogias, associações diversas entre o que sabem e os novos conhecimentos em estudo (DAMAZIO, 2007; ALVEZ *et al.*, 2010).

O AEE em Libras ocorre em horário oposto ao da escolarização onde o professor trabalha com os conteúdos curriculares que estão sendo estudado no ensino comum em Libras. Trata-se de um trabalho complementar ao que está sendo estudado na sala de aula, de uma exploração do conteúdo, em Libras, em que o professor de AEE retoma as ideias essenciais, avaliando durante o processo o plano de atendimento do estudante com surdez.

A proposta pedagógica deve possibilitar a ampliação da relação dos estudantes com o conhecimento, levando-os a formular ideias, a partir do questionamento de pontos de vista e da liberdade de expressão. Para que construam conhecimentos, as aulas devem ser planejadas pelos professores das diferentes áreas.

O planejamento do AEE em Libras é atribuição do professor deste atendimento, conforme as seguintes etapas essenciais:

✓ Acolhimento de todos os estudantes, que precisam ser valorizados, mantendo uma relação de respeito e confiança com o professor.

✓ A identificação das habilidades e Necessidades Educacionais Específicas dos estudantes contemplando a avaliação inicial dos conhecimentos que estes possuem.

✓ Parceria com os professores da sala de aula comum para a discussão dos conteúdos curriculares, objetivando a coerência entre o planejamento das aulas e o do AEE.

Esse planejamento propicia uma organização didática bem estruturada que contribuirá para a compreensão dos conteúdos curriculares, possibilitando aos estudantes com surdez estabelecer relações e ampliar seu conhecimento acerca dos temas desenvolvidos em Língua Portuguesa e Libras.

✓ Estudo dos termos científicos próprios das áreas específicas em Libras, ampliando o vocabulário técnico da Libras, a necessidade de criação de novos sinais e o aprofundamento dos conhecimentos nessa língua.

➤ O Atendimento Educacional Especializado para o Ensino de Libras

O ensino de uma língua requer critérios metodológicos que favoreçam a contextualização significativa, considerando que nem sempre o signo linguístico é motivado.

Na organização do AEE, o professor de Libras deve planejar o ensino dessa língua a partir dos diversos aspectos que envolvem sua aprendizagem, como referências visuais, anotação em língua portuguesa, datilografia (alfabeto manual), parâmetros primários e secundários, classificadores e sinais.

Para atuar no ensino de Libras, o professor do AEE precisa ter conhecimento da estrutura e fluência em Libras, desenvolver os conceitos nesta língua de forma vivencial e elaborar recursos didáticos.

Damazio (2007) e Alvez *et al* (2010) apontam que o AEE deve ser planejado com base na avaliação do conhecimento que o estudante tem a respeito da Libras e realizado de acordo com o estágio de desenvolvimento da língua em que o estudante se encontra. Após a avaliação inicial, o professor de Libras precisa pensar na organização didática que implica o uso de imagens e de todo tipo de referências. Os estudos e as pesquisas dos termos técnico científicos das diferentes áreas do conhecimento, em Libras, estão em processo de desenvolvimento. Sua sistematização visa ampliar o léxico da Libras e geralmente é realizado na interação entre estudantes, professores e tradutores/intérpretes da Libras.

A criação e organização desses termos em Libras são fundamentais para:

- ✓ Subsidiar o tradutor/intérprete e o professor bilíngue a trabalhar em LIBRAS em seus vários contextos científicos;
- ✓ Desenvolver o referencial teórico que possibilite a apreensão de termos inerentes aos conhecimentos científicos;
- ✓ Construir conceitos em sala de aula e possibilitar ampliação das competências linguísticas da pessoa com surdez em LIBRAS e em Língua
- ✓ Portuguesa;
- ✓ Gerar novas convenções em glossários e dicionários da Libras.

➤ AEE para o Ensino da Língua Portuguesa.

A proposta didático-pedagógica para ensinar português escrito para os estudantes com surdez orienta-se pela concepção bilíngue: Libras e Português escrito, como línguas de instrução desses estudantes. A escola constitui o lócus da aprendizagem formal da Língua Portuguesa na modalidade escrita, em seus vários níveis de desenvolvimento. Na educação bilíngue os estudantes e professores utilizam as duas línguas em diversas situações do cotidiano e das práticas discursivas.

Ao ensinar Língua Portuguesa escrita, deve-se conceber que o processo de letramento requer o desenvolvimento e aperfeiçoamento da língua em várias práticas sociais de interação verbal e discursiva, principalmente da escrita.

Para Soares (1999) o letramento, como o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, configura um estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter se apropriado da escrita. Considera que o letramento traz consequências políticas, econômicas, culturais para os indivíduos e grupos que se apropriam da escrita, fazendo com que esta, se torne parte de suas vidas como meio de expressão e comunicação.

A apropriação da Língua Portuguesa escrita demanda atividades voltadas para a observação e a análise de seu uso, para o conhecimento de sua estrutura e sistema linguístico, funcionamento e variações em contextos de prática, tanto nos processos de leitura como na produção de texto. A reflexão sobre a língua permite ao estudante conhecer e usar a gramática normativa, produzir os vários gêneros textuais e ampliar sua competência e desempenho linguístico. O objetivo desse atendimento é desenvolver a competência linguística, bem como textual, dos estudantes com surdez, para que sejam capazes de ler e escrever em Língua Portuguesa.

## 8.4 Deficiência Física

A deficiência física geralmente apresenta limitações significativas no seu bemestar físico, sendo definida como um “comprometimento do aparelho locomotor que compreende os Sistemas Osteoarticular, Muscular e Nervoso”. Geralmente, “apresentam doenças ou lesões que afetam quaisquer desses sistemas, isoladamente ou em conjunto, podendo produzir grandes limitações físicas de graus variados, segundo os segmentos corporais afetados e o tipo de lesão ocorrida”. (BRASIL, 2006, p.28).

### 8.4.1 Orientações Metodológicas para o Ensino Comum

O professor deve orientar seus estudantes, no sentido de acolher e compreender as limitações físicas dos colegas e os diferentes meios de comunicação utilizados por eles, para que haja uma melhor interação social entre todos.

Deve buscar meios de informar-se sobre as características de cada um dos seus alunos com ou sem deficiência, objetivando a compreensão de suas potencialidades e necessidades, para que possa ajudá-los de forma significativa.

O estudante com deficiência física deve participar das atividades oferecidas pela escola, junto com os outros alunos, desempenhando tarefas ou papéis de acordo com suas possibilidades. Sua participação efetiva irá proporcionar-lhe sentimento de pertencimento ao grupo, garantindo, assim, melhor interação social.

As atividades competitivas devem ser evitadas. O professor deve sempre estimular atividades nas quais predomine o espírito de equipe, onde cada um possa colaborar no que lhe for possível para que os objetivos comuns sejam atingidos. Os profissionais da escola, incluindo a equipe de apoio, devem estimular a todos os alunos a tomarem suas próprias decisões, de forma que eles possam se tornar cada vez mais independentes, facilitando assim, um processo de inclusão escolar que não se restringe apenas a alunos sem deficiência, mas a todos os alunos. Embora o encaminhamento teórico-metodológico de cada professor, reflita seu desenvolvimento profissional, incluindo-se aí, sua formação, concepção, prática pedagógica, crenças, subjetividade, o que faz com que cada fazer pedagógico seja único, existem algumas orientações, referentes ao trabalho com alunos com deficiência física que podem favorecer o processo de ensino e aprendizagem, a saber:

- Se o seu aluno está na cadeira de rodas, você não precisa segurá-la, a menos que o próprio aluno solicite pois, isto pode ser constrangedor e desconfortável para a pessoa, porque a cadeira é uma extensão do seu corpo, faz parte, portanto, do seu espaço corporal;
- Sempre que conversar com um aluno que esteja em cadeira de rodas, procure sentar-se.
- É muito desconfortável para qualquer pessoa, ficar olhando para cima enquanto conversa com alguém;
- Converse com seu aluno naturalmente, fazendo uso de termos como "pular", "correr", "andar", "dançar" etc. Pessoas que estejam em cadeira de rodas também fazem uso desses termos e devem ser incentivadas a usá-los sem nenhum problema;
- Preste atenção aos obstáculos físicos que impedem seu aluno de se locomover livremente, removendo-os. Quando não for possível a remoção imediata, ajude-o a ultrapassá-los, sem exageros, nem alarde;
- Verifique sempre quais são as adaptações físicas que a escola ainda necessita realizar, para garantir a seu aluno o acesso a todas as dependências;
- Se pretender fazer algum passeio ou visita a algum lugar com seus alunos, verifique, antecipadamente, as condições de acesso, para que o aluno não tenha nenhuma dificuldade;
- Nunca se coloque atrás da cadeira de rodas. Você não imagina como é incômodo para a pessoa se esforçar o tempo todo para virar a cabeça para falar com quem se encontra atrás da cadeira. Às vezes isto é até impossível, no caso de pessoas que não têm mobilidade no pescoço;

- Pergunte sempre ao seu aluno se ele precisa de ajuda e como você pode fazer para ajudá-lo;
- Se seu aluno faz uso de muleta ou bengalas, procure acompanhar os seus passos;
- Jamais coloque as muletas ou a bengala longe do aluno. Ao movimentá-la, cuide para não bater nas coisas e nas pessoas;
- Nunca se apoie na cadeira de rodas de seu aluno. Evite fazer isso porque pode incomodá-lo. Lembre-se que a cadeira é uma extensão do corpo da pessoa;
- A escola deve oferecer ao aluno atividades onde ele possa adquirir hábitos da vida diária, de modo a assegurar medidas de higiene relacionadas à saúde e às atividades futuras.
- Minimizar as dificuldades de comunicação do aluno com deficiência física facilitará o relacionamento com os demais alunos, com os professores e a comunidade escolar.
- Dores e incômodos não são motivos para restringir todas as atividades, mas um alerta para adequá-las, garantindo possibilidades de expressão e alívio de frustrações.
- O aluno tem que ser posicionado da maneira mais correta, objetivando reduzir, ao mínimo, a fadiga, controle de energia, incômodos e prevenir o desenvolvimento de alterações posturais.
- O não controle urinário não deve ser motivo de impedimento para que o aluno frequente a classe comum. Analisar o problema com o aluno, buscando soluções, constitui o meio mais eficaz de resolvê-lo.
- Quando o aluno for ostomizado, é importante que, com sua permissão, o assunto seja discutido com a classe a fim de informar e ao mesmo tempo, evitar acidentes e constrangimentos futuros. É importante ressaltar que o uso das bolsas coletoras não prejudica a quem faz uso dela e não impede a realização das atividades do dia a dia.
- A conscientização sobre a deficiência deve conduzir a pessoa a necessidade de reformular atitudes para alcançar maior êxito.
- Conseguir mudanças de atitudes que melhor se ajustem às necessidades, implica em fazer perceber a todos que uma nova atitude trará melhores resultados do que a já existente. Nem sempre este fato óbvio é levado em consideração nas expectativas de atitudes adequadas.

### **RECURSOS QUE PODEM SER UTILIZADOS PARA FACILITAR O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES**

A comunicação alternativa tem sido um dos recursos que vêm beneficiando, com sucesso, os alunos que não conseguem articular ou produzir a fala, como por exemplo: pasta frasal, prancha temática, símbolos gráficos e etc. Os recursos pedagógicos adaptados têm facilitado o aprendizado dos alunos com limitações motoras, como por exemplo: quebra-cabeça imantado, jogos de numerais em madeira, separador para material dourado, caderno de madeira, caderno com elástico e etc.

Outros recursos de acordo com as necessidades educacionais dos alunos, podem ser utilizados pelo professor, recursos que são de fácil execução e podem favorecer o desempenho das atividades propostas, como por exemplo: utilização de presilhas para prender o papel na mesa, engrossamento do lápis, para melhor preensão e outros recursos que o professor pode criar, a partir da observação do aluno nas atividades em sala de aula.

- ✓ O uso do material deve levar em consideração as necessidades especiais e a singularidade do aluno;
- ✓ Crianças com problemas motores necessitam de materiais especialmente adaptados;
- ✓ É fundamental estar atento aos indicadores sutis de cansaço do aluno;
- ✓ O material a ser disponibilizado ao aluno deve ser farto e variado. Deve-se criar locais onde em seu próprio ritmo de trabalho, a criança possa escolher livremente o que quer fazer;
- ✓ Oferecer materiais que permitam às crianças assumirem o papel em sua riqueza e complexidade ou papéis complementares;

- ✓ O material não deva ser visto como um objeto estático e sempre igual para todos os sujeitos. O material é um objeto dinâmico que se altera em função da cadeia simbólica e imaginária do aluno;
- ✓ Os brinquedos, jogos e materiais pedagógicos geralmente são empregados a partir de um modelo de inteligência unidimensional que privilegia o eixo cognitivo. É necessário considerar os recentes estudos que apontam para os vários tipos de inteligências e introduzir atividades que as possam estimular;
- ✓ Oferecer materiais que permitam às crianças assumirem o papel em sua riqueza e complexidade ou papéis complementares;
- ✓ Carteira com possibilidade de graduar a altura e a inclinação, assim como Bordas elevadas para impedir a queda de objetos;
- ✓ Fixação de papel à mesa com fita adesiva, tachas ou régua imantada;
- ✓ Material leve para ampliação do diâmetro de lápis, canetas, talheres e escovas de dente, para facilitar apreensão;
- ✓ Quadro com letras e números imantados;
- ✓ Computador com as devidas adaptações;
- ✓ Pratos inquebráveis, com bordas altas e com possibilidade de fixação em suporte;
- ✓ Copo ou caneca, de material leve, com uma ou duas alças, tampa e canudo, para os quadros de déficit de força e mobilidade; e copo e caneca de material pesado, para os casos de falta de coordenação;
- ✓ Torneira apropriada ou adaptação de madeira na haste, que favoreça o abrir e fechar;
- ✓ Toalha presa ao puxador.

Com a colaboração de profissional especializado, o professor deverá proporcionar ao aluno com deficiência física a possibilidade de efetuar suas próprias adaptações ao meio, considerando-se que as adaptações materiais em excesso dificultam a independência.

#### **8.4.2 Orientações metodológicas para o Atendimento Educacional Especializado – AEE**

Para que o estudante com deficiência física possa acessar o conhecimento escolar e interagir com o ambiente o qual ele frequenta, faz-se necessário criar as condições adequadas à sua locomoção, comunicação, conforto e segurança.

O Atendimento Educacional Especializado para estudantes com deficiência física tem como objetivo um atendimento especializado capaz de melhorar a sua comunicação e a sua mobilidade. Para tanto, é necessário se realizar uma seleção de recursos e técnicas adequados a cada tipo de comprometimento para o desempenho das atividades escolares.

Por esse motivo, o AEE faz uso da Tecnologia Assistiva - TA direcionada à vida escolar do educando com deficiência física, visando a sua inclusão escolar.

A TA é uma expressão utilizada para identificar todo o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e, consequentemente, promover vida independente e inclusão. Aqui nesta definição destaca-se que a TA é composta de recursos e serviços. O recurso é o equipamento utilizado pelo estudante, que lhe permite ou favorece o desempenho de uma tarefa. O serviço de Tecnologia Assistiva na escola é aquele que buscará resolver os problemas funcionais do estudante, no espaço da escola, encontrando alternativas para que ele participe e atue positivamente nas várias atividades neste contexto.

De acordo com Sá (2006, p.18):

A tecnologia assistiva deve ser compreendida como resolução de problemas funcionais, em uma perspectiva de desenvolvimento das potencialidades humanas, valorização de desejos, habilidades, expectativas positivas e da qualidade de vida, as quais incluem recursos de comunicação alternativa, de

acessibilidade ao computador, de atividades de vida diárias, de orientação e mobilidade, de adequação postural, de adaptação de veículos, órteses e próteses, entre outros.

Construir recursos de TA na escola é buscar, com criatividade, uma alternativa para que o estudante realize o que deseja ou precisa. É encontrar uma estratégia para que ele possa fazer de outro jeito. É valorizar o seu jeito de fazer e aumentar suas capacidades de ação e interação a partir de suas habilidades. É conhecer e criar novas alternativas para a comunicação, escrita, mobilidade, leitura, brincadeiras, artes, utilização de materiais escolares e pedagógicos, exploração e produção de temas através do computador, etc. É envolver o estudante ativamente, desafiando-o a experimentar e conhecer, permitindo que construa individual e coletivamente novos conhecimentos. É retirar do estudante o papel de espectador e atribuir-lhe a função de ator.

A TA se organiza em modalidades ou especialidades e essa forma de classificação varia conforme diferentes autores ou instituições que a utiliza. A organização por modalidades contribui para o desenvolvimento de pesquisas, recursos, especializações profissionais e organização de serviços.

A seguir serão descritas as modalidades da Tecnologia Assistiva utilizadas no AEE, visando à realização de tarefas acadêmicas e a adequação do espaço escolar.

#### ➤ Auxílio em Atividades de Vida Diária – Material Escolar e Pedagógico Acessível

São soluções que visam minimizar limitações funcionais, motoras e sensoriais do estudante com deficiência física no que se refere a situações educacionais, no sentido de qualificar a interação deste com o grupo e promovendo acesso ao conhecimento escolar.

Tornar os materiais didático-pedagógicos acessíveis favorece o desempenho autônomo e independente em tarefas rotineiras ou que facilitam o cuidado de pessoas em situação de dependência de auxílio.

O tema relativo ao material escolar e pedagógico acessível deve despertar no professor e no professor especializado a atenção e a criatividade para resolução de possíveis barreiras que impedem o acesso ao aprendizado.

Existem recursos acessíveis de alto custo, que podem ser adquiridos em lojas especializadas, porém, outros podem ser acessíveis sendo confeccionados, com materiais de baixo custo, utilizando-se de objetos que originalmente tinham outra função.

Podem ser produzidos materiais utilizados para atividades de recorte, desenho, pintura, leitura, escrita, jogos didáticos, entre outros.

A equipe de profissionais da reabilitação também poderá colaborar buscando encontrar o recurso de TA que melhor corresponda à necessidade do estudante.

#### ➤ Comunicação Aumentativa e Alternativa – CAA

Sartoretto e Bersh (2010) definem a Comunicação Aumentativa e Alternativa como uma das áreas da TA que atende pessoas sem fala ou escrita funcional ou em defasagem entre sua necessidade comunicativa e sua habilidade em falar e/ou escrever, devido a disfunções variadas.

Busca-se, então, através da valorização de todas as formas expressivas do sujeito e da construção de recursos próprios desta metodologia, construir e ampliar sua via de expressão e compreensão.

Conforme Sartoretto e Bersh (2010) é muito comum se encontrar muitos estudantes com Necessidades Educacionais Específicas, em especial crianças com paralisia cerebral, que são falantes não funcionais ou não falantes e isso justifica a necessidade de aprofundarmos o conhecimento sobre a CAA, vislumbrando sua utilização no AEE.

A introdução da CAA deve acontecer sempre que houver um distanciamento entre a capacidade compreensiva e expressiva de um sujeito ou quando a possibilidade de se fazer entender é menor do que a de

seus pares (pessoas da mesma idade), diminuindo assim as oportunidades de interação e relacionamentos deste indivíduo.

Brasil (2009) diz que são utilizados pelos usuários da CAA recursos como as pranchas de comunicação, construídas com simbologia gráfica (desenhos representativos de ideias), letras ou palavras escritas, para expressar seus questionamentos, desejos, sentimentos e entendimentos.

A alta tecnologia nos permite também a utilização de vocalizadores (pranchas com produção de voz) ou do computador, com softwares específicos, garantindo grande eficiência na função comunicativa. Dessa forma, o estudante com deficiência, passa de uma situação de passividade para outra, a de ator ou de sujeito do seu processo de desenvolvimento.

➤ Recursos de Acessibilidade ao Computador

Segundo Sartoretto e Bersh (2010), os computadores são usados geralmente para atividades educacionais, de trabalho e/ou de lazer e envolvem frequentemente o uso da internet, jogos, e-mail e/ou escrita criativa. Uma pessoa com deficiência física, devido a sua limitação de mobilidade e comunicação, tende a usar mais o computador e, através dele, passa a ter acesso a lugares e conhecimentos de seu interesse. Para aqueles que possuem dificuldade de comunicação, o computador pode se tornar uma ferramenta de expressão quando utilizado para transmitir ideias, necessidades, sentimentos etc.

O acesso ao computador depende de habilidades motoras. Quando a utilização do teclado e/ou mouse convencional for difícil devido ao prejuízo de movimentos, à diminuição da amplitude de movimentos e da força ou devido à fadiga, os métodos de acesso alternativos, como um teclado e/ou um mouse especial poderão proporcionar ao estudante o comando do computador. Assim como o uso de *softwares* específicos de acessibilidade.

➤ Alinhamento e Estabilidade Postural:

Os estudantes com disfunções neuromotoras possuem a indicação de recursos específicos que supram suas necessidades posturais, ou seja, assentos e encostos que promovam alinhamento estabilidade e conforto.

Sartoretto e Bersh (2010) apontam que os serviços de TA são aqueles cuja missão está em resgatar o maior grau de funcionalidade e autonomia de indivíduos com deficiência e para isso contam com uma equipe que avalia, prescreve, confecciona e capacita o usuário na utilização do recurso indicado.

A adequação postural é uma das modalidades de TA que se ocupa das avaliações, indicações e confecções de recursos que melhorem a postura, e conseqüentemente, a condição funcional de pessoas com deficiência.

Brasil (2009) afirma que estes recursos devem promover maior estabilidade e postura adequada do corpo através do suporte e posicionamento da cabeça, tronco e membros. Deve-se desenvolver um projeto personalizado de prescrição de recursos específicos que atendam às necessidades dos usuários de cadeira de rodas, buscando melhorar o suporte corporal, conforto, alívio de pressão e aumento da função, entre outros.

Na escola observa-se ainda, ganhos funcionais como: facilitação de movimentos, possibilitando o uso mais adequado das mãos; melhora e aumento do campo visual e melhoria da coordenação visomotora, da atenção, da concentração e das condições de aprendizado.

No decorrer deste tópico, foram mostradas diversas possibilidades de promover o acesso do estudante com deficiência física ao conhecimento e ao ambiente escolar. É preciso saber que os recursos e os serviços apropriados a estes estudantes estão garantidos por lei e devem ser exigidos ao poder público.

As dificuldades encontradas no cotidiano escolar não devem ser motivo de exclusão dos estudantes com comprometimentos físicos.

## 8.5 Deficiência Múltipla

De acordo com Brasil (2002), pessoas com deficiência múltipla são aquelas que "têm mais de uma deficiência associada. É uma condição heterogênea que identifica diferentes grupos de pessoas, revelando associações diversas de deficiências que afetam, mais ou menos intensamente, o funcionamento individual e o relacionamento social"

De acordo com a Fenapaes (2007, p.23 apud SILVA, 2011) a caracterização da deficiência múltipla deve ser levado em consideração que ela pode apresentar-se mediante a associação das seguintes categorias, dentre outras:

- **FÍSICA E PSÍQUICA** – são exemplos dessa condição: (a) deficiência física associada à deficiência intelectual; (b) deficiência física associada a transtorno mental.
- **SENSORIAL E PSÍQUICA** – exemplificam essa condição: (a) Deficiência auditiva ou surdez associada à deficiência intelectual; (b) Deficiência visual ou cegueira associada à deficiência intelectual; (c) Deficiência auditiva ou surdez associada a transtorno mental.
- **SENSORIAL E FÍSICA** – são exemplos dessa condição: (a) Deficiência auditiva ou surdez associada à deficiência física; (b) Deficiência visual ou cegueira associada à deficiência física.
- **FÍSICA, PSÍQUICA E SENSORIAL** – são ilustrativas dessa condição: (a) Deficiência física associada à deficiência visual ou cegueira e à deficiência intelectual; (b) Deficiência física associada à deficiência auditiva ou surdez e à deficiência intelectual; (c) Deficiência física associada à deficiência visual ou cegueira e à deficiência auditiva ou surdez.

#### 8.5.1 Orientações Metodológicas para o Ensino Comum

Em se tratando deste público, a orientação aos educadores deve ser feita caso a caso, dependendo dos tipos e do grau de comprometimento do estudante . levando em consideração que mais do que a somatória de deficiências, é preciso levar em conta que há consequências nos diversos aspectos do desenvolvimento da criança que influenciam diretamente a sua maneira de conhecer o mundo externo e desenvolver habilidades adaptativas.É preciso ficar atento às competências do aluno com deficiência múltipla, usando estimulação sensorial e buscando formas variadas de comunicação, para identificar a maneira mais favorável de aprendizagem.

Crianças com deficiência múltipla apresentam algumas características distintas que as diferem das outras. De acordo com Nascimento (2006,p.11) essas características são:

- ✓ dificuldade na abstração das rotinas diárias, nos gestos ou na comunicação;
- ✓ dificuldades no reconhecimento de pessoas do seu cotidiano;
- ✓ movimentos corporais involuntários;
- ✓ respostas mínimas a estímulos causados por barulhos, toques, entre outros.

De acordo Sbaraini, as crianças com deficiência múltipla, também:

- ✓ Aprendem mais lentamente;
- ✓ Tendem a esquecer o que não praticam;
- ✓ Tem dificuldade em generalizar habilidades aprendidas separadamente;
- ✓ Necessitam de instruções organizadas e sistematizadas;
- ✓ Necessita de ter alguém que possa mediar seu contato com o meio que o rodeia.

De acordo com a Associação dos deficientes físicos de Betim (adefib), “as adaptações são recursos necessários para facilitar a integração dos educandos com necessidades especiais nas escolas”. As adaptações do currículo são “modificações ou provisão de recursos espaciais, temporais, materiais ou de comunicação que favorecem o aluno com necessidades educacionais especiais no desenvolvimento do currículo regular” (GUIJARRO, 1992, p.134 apud GODÓI, 2006, p. 33).

Porém, as adaptações de acesso ao currículo são de responsabilidade da escola, e envolvem segundo Godói (2006, p. 34):

- ✓ mobiliário adequado (mesas, cadeiras, triângulo para atividades no solo, equipamentos para atividades em pé e locomoção independente);
- ✓ equipamentos específicos e tecnologia assistida;
- ✓ sistemas alternativos e ampliados de comunicação;
- ✓ adaptação do espaço e eliminação de barreiras arquitetônicas, ambientais, play ground;
- ✓ recursos materiais e didáticos adaptados;
- ✓ recursos humanos especializados ou de apoio;
- ✓ situações diversificadas de aprendizagem e apoio para participação em todas as atividades pedagógicas e recreativas;
- ✓ adaptações de atividades, jogos e brinquedos.

Para que haja um desenvolvimento e aprendizado significativo das crianças com deficiência múltipla, não basta somente as adaptações no currículo, é também necessário, de acordo com Sbaraini, observar algumas necessidades educacionais dos alunos tais como:

- ✓ Posicionamento e manejo apropriado: evitará dores e complicações posturais, o posicionamento adequado do aluno permitirá que ele veja, ouça, alcance objetos e movimente-se nas diversas atividades;
- ✓ Oportunidades de escolha: oportunizar o aluno a fazer escolhas, para a sua maior e melhor autonomia;
- ✓ Métodos apropriados de comunicação; todas as formas de comunicação devem ser usadas;
- ✓ Estimulação constante, de pessoas que se comuniquem de forma adequada e que proporcionem situações de interação;
- ✓ Planejamento de toda a aprendizagem, incluindo aspectos simples e básicos de vida diária;
- ✓ Interação em ambientes naturais, incluindo pessoas e objetos;
- ✓ Oportunidades de aprendizagem centradas em experiências de vida real;
- ✓ Organização e estruturação dos ambientes para lhes trazer segurança.

Esses são fatores essenciais e capazes de atender à necessidades específicas de aprendizagem dos alunos com deficiência múltipla.

Todavia, para que a criança com deficiência múltipla participe das atividades pedagógicas relevantes para o processo do desenvolvimento e aprendizagem, é necessário um professor atento, capacitado, disponível para dialogar e efetuar a mediação, tanto em termos de comunicação, quanto de ajuda física, na realização das brincadeiras e atividades escolares.

### **8.5.2 Orientações metodológicas para o Atendimento Educacional Especializado – AEE**

De acordo com Brasil (2002), pessoas com deficiência múltipla são aquelas que "têm mais de uma deficiência associada. É uma condição heterogênea que identifica diferentes grupos de pessoas, revelando associações diversas de deficiências que afetam, mais ou menos intensamente, o funcionamento individual e o relacionamento social".

Bosco (2010, p.10) afirma que as características específicas que são apresentadas pelas pessoas com deficiência múltipla “lançam desafios à escola e aos profissionais que com elas trabalham no que diz respeito à elaboração de situações de aprendizagem a serem desenvolvidas”, para com os resultados positivos ao longo do processo de inclusão

Concordando com Farrell (2008) e Bosco (2010), este grupo de estudantes apresentam características específicas e peculiares. E como estas são consideradas em muitas situações necessidades únicas, os fatores comunicação e posicionamento são primordiais para um efetivo atendimento educacional especializado.

No fator comunicação Bosco (2010, p.11) afirma que “todas as interações de comunicação e atividades de aprendizagem devem respeitar a individualidade e a dignidade de cada aluno com deficiência múltipla”.

Quanto ao posicionamento, o autor diz que é indispensável uma boa adequação postural, pois trata-se de colocar o estudante sentado na cadeira de rodas ou em uma cadeira comum ou deitado de “maneira confortável em sala de aula para que possa fazer uso de gestos ou movimentos com os quais tenham a intenção de comunicar-se e desfrutar das atividades propostas” (BOSCO, 2010, p.11).

Quanto aos recursos para a aprendizagem de estudantes com surdocegueira e com deficiências múltiplas, Bosco (2010) recomenda que são necessários: objetos de referência; objetos de referência das atividades; caixas de antecipação; caixa de antecipação com identificação dos objetos de referência da aluna e com os objetos de referência das atividades; variados tipos de calendários.

Bosco (2010, p.29) no AEE é imprescindível “o registro, a planificação dos atendimentos e o acompanhamento da pessoa com surdocegueira e deficiência múltipla, para o seguimento das estratégias de ensino e construção do portfólio individual”, tais serão variáveis, haja vista a criatividade do professor de AEE e os seus objetivos de trabalho.

## 8.6 Transtorno do Espectro do Autismo – TEA

A Lei Ordinária Federal, nº 12.764/2012, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, no art.1, §1º, incisos I e II, caracteriza a pessoa com transtorno do espectro do autismo da seguinte forma:

- a) deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento; e,
- b) padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos (BRASIL, 2012).

De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), o critério do diagnóstico do Transtorno do Espectro do Autismo compreende:

- A - Déficit persistente na comunicação social e interação social em múltiplos contextos;
- B - Padrão repetitivo, restrito de comportamento, interesse ou atividades;
- C - Os sintomas devem estar presentes no período de desenvolvimento;
- D - Os sintomas devem causar prejuízos clinicamente significativo nas áreas social, ocupacional ou outras áreas importantes de funcionamento;
- E - Esses déficits não são melhores explicados por deficiência cognitiva ou atraso global do desenvolvimento (AMERICAN PSYCHIATRY ASSOCIATION, 2014, p.5).

O Manual aponta que o Transtorno do Espectro do Autismo - TEA pode ser classificado de acordo com o grau de dependência e/ou necessidade de suporte: autismo grave, autismo moderado ou autismo leve.

### 8.6.1 Orientações Metodológicas para o Ensino Comum

Os registros escolares revelam aumento potencial de matrículas de crianças com TEA na rede municipal de ensino de São Luís-MA, esse quadro implica a necessidade de orientações aos profissionais da escola para a inclusão dessas crianças, o que significa proporcionar educação de qualidade e promover o sentimento de pertencimento desse aluno em relação à escola. Paralelamente, a Lei nº 12.764/2012, instituiu obrigatoriedade de aceitação desses(as) estudantes na escola. Como destaca o Art. 7º “O gestor escolar, ou autoridade competente, que recusar a matrícula de aluno com transtorno do espectro autista, ou qualquer outro tipo de deficiência, será punido com multa de 3 (três) a 20 (vinte) salários-mínimos”.

Diante do cenário atual, pontua-se a seguir algumas informações e orientações que poderão contribuir para essa magna e complexa tarefa de educar na e para a diversidade.

- A Lei Ordinária Federal, nº 12.764/2012, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (BRASIL, 2012), no art. 1. §1º, incisos I e II, caracteriza a pessoa com transtorno do espectro do autismo da seguinte forma (de acordo com o DSM 5):
- Deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento; e padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos (BRASIL, 2012).

O Atendimento Educacional Especializado – AEE visa ampliar a capacidade de abstração do estudante e promover desenvolvimento de habilidades relacionadas à memória, à atenção, às noções espacial e temporal, ao raciocínio lógico, dentre outras. Para tanto é imprescindível que os especialistas em AEE e professores do Ensino Comum estejam em permanente sintonia, organizando seus planejamentos com objetivos em comum voltados a estimular o estudante a adquirir autonomia na produção de suas próprias maneiras de construir conhecimentos, os mais variados, além do conhecimento acadêmico. É o que pontua a NOTA TÉCNICA Nº 24/2013/MEC/SECADI/DPEE – Orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012: “**Os professores das classes comuns e os do AEE devem manter interlocução permanente** com o objetivo de garantir a efetivação da acessibilidade ao currículo e um ensino que propicie a plena participação de todos”. (grifos nossos)

Para o cumprimento de seus objetivos, o AEE não poderá prescindir de tal articulação, devendo os profissionais do turno de matrícula do aluno proporcionar condições para que tal articulação seja possível.

Assim, para o atendimento ao estudante com TEA, recomenda-se flexibilidade do tempo no ensino comum e AEE de acordo com o nível de tolerância do estudante, reconhecendo que a inclusão é um processo, não perdendo de vista o alvo maior que é a autonomia do estudante para frequentar a escola nos horários comuns a todos.

Além disso, há casos em que a segurança e bem-estar do próprio indivíduo, colegas ou profissionais pode estar ameaçada por conta da intensidade e gravidade de alguns comportamentos. É, portanto, necessário avaliar constantemente se os(as) professores(as) têm as condições que precisam em sala de aula, bem como contar com o apoio da família, para que se possa manter adequadamente a segurança de todos. (RODRIGUES, 2018).

Segundo a NOTA TÉCNICA Nº 24/2013/MEC/SECADI/DPEE (MEC, 2103), a flexibilização se dá “mediante as diferenças de desenvolvimento **emocional, social e intelectual** dos estudantes com transtorno do espectro autista, possibilitando experiências diversificadas no aprendizado e na vivência entre os pares; [Para tanto, faz-se necessário] “**Planejamento e organização do atendimento educacional especializado considerando as características individuais** de cada estudante que apresenta transtornos do espectro autista, com a elaboração do plano de atendimento **objetivando a eliminação de barreiras que dificultam ou impedem a interação social e a comunicação.**” (grifos nossos).

## 1 - Quanto aos aspectos da comunicação:

É comum que pessoas com autismo tenham prejuízo na comunicação, o que envolve a linguagem verbal, e as formas da linguagem não verbal e suas sutilezas: expressões faciais: um sorriso, um piscar de olhos, um franzir de testa etc. que podem ter pouco ou nenhum significado para elas. Ou seja, há dificuldade para perceber metáforas e entrelinhas na comunicação.

Recomenda-se ao(a) professor(a) emitir frases curtas e pausadamente, uma informação por vez. Por exemplo: “pegue o lápis e ligue as figuras iguais”. É mais fácil de ser compreendido se disser: “Pegue o lápis”, “ligue as figuras iguais” ao mesmo tempo em que conduz a mão da criança para que ele entenda a proposta de atividade.

Crianças com TEA costumam emitir palavras isoladas, ou sons destituídos de sentido. Às vezes repetem palavras ou frases fora de contexto (algo que ouviram no presente ou passado – ecolalia). Assim, muito de suas falas pode ser desconexo e descontextualizado, o que agrava a dificuldade de comunicar o que sentem, fazendo com que utilizem formas inadequadas de expressão: como gritar, bater, jogar-se no chão, tomar objetos dos outros (sem pedir). Cabe aos professores, e outros profissionais da educação, ensinar formas alternativas de comunicação, como fichas com figuras ilustrativas, o que pode trazer imensos ganhos no sentido de substituir esses comportamentos inadequados.

O professor, ao propor a atividade, deve observar qual é a intenção de resposta da criança com TEA. Caso a criança vá fazer qualquer coisa que não seja o que lhe foi solicitado, o(a) professor(a), ou cuidador (a), em sua postura de apoio, interfere com o tipo de apoio necessário. O objetivo deve ser sempre evitar que o estudante erre. Para isso, pode ser necessário que uma mesma atividade seja repetida várias vezes até que o aluno responda de forma independente. (RODRIGUES, 2018).

Após o alcance do objetivo, é importante reforçar positivamente quanto ao resultado, elogiando, parabenizando. Pode-se, ainda, estabelecer um sistema de premiação com estrelas: para cada atividade resolvida o estudante receberá uma estrela. Quando completar três estrelas tem o direito de 2min no pátio; ao completar quatro estrelas pode desenhar (ou brincar com algo que tenha preferência) etc. Tais estratégias precisam ser combinadas em delimitado tempo e possibilidades, devendo ser cumprida rigorosamente para evitar decepção do(a) estudante – se o(a) professor(a) não cumprir –, ou manipulação por parte do(a) estudante – se o(a) professor(a) não estabelecer limite. Quando o(a) estudante conseguir responder aos desafios propostos sem nenhum tipo de ajuda, considera-se que ele aprendeu essa habilidade, estabelece-se então novo desafio.

Nas intervenções pedagógicas evite procedimentos punitivos. Tais procedimentos resultam em efeitos indesejáveis, como aversão do aluno e, conseqüentemente, irritabilidade, ansiedade, vergonha, apatia ou outros agravos emocionais e não ensinam. (RODRIGUES, 2018). Punições podem surtir efeito contrário quando aplicadas às crianças com TEA, podem reforçar comportamentos que quer modificar. Mandar a criança para a coordenação pode reforçar a intenção do(a) estudante de sair da sala para não executar as atividades ali propostas. Por isso é recomendável que os(as) professores(as) analisem sobre qual a intenção que está por traz das atitudes do(a) estudante com TEA, para agir de modo a não reforçar comportamentos inapropriados e, ainda, não se deixarem manipular pela criança.

Abre-se um parêntese aqui para ressaltar que toda criança com TEA é capaz de aprender, e que ao se falar em aprendizagem não é só dos conteúdos cognitivos, há aprendizagem de habilidades sociais, imprescindíveis para sua autonomia. A criança precisa aprender sentar-se; conviver em sociedade; precisa aprender regras sociais, hábitos alimentares, de higiene, posturas de respeito ao próximo, atitudes de autoproteção; etc., tudo isso deve ser levado em conta na avaliação dos progressos na escolarização. Por isso, recomenda-se que a avaliação do(a) estudante com TEA seja realizada por observação e com registro sistemático. Além disso, o acompanhamento pedagógico precisa ter como foco o conhecimento e as competências da criança com TEA em várias vertentes: “**Acompanhamento das respostas** do estudante frente ao fazer pedagógico da escola, para a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de competências, considerando a multiplicidade de dimensões que envolvem a alfabetização, a resolução das tarefas e as **relações interpessoais**, ao longo da escolarização.”(grifos nosso) (MEC, 2013).

Sempre que possível o(a) acompanhante especializado(a) – cuidador(a) – deve estar ao lado da criança com TEA, especialmente a de nível III, em todos os espaços escolares, para controlar comportamentos

inadequados, mantê-la sentada, conduzir seu olhar para o(a) professor(a) no momento em que este dá instruções, dar apoio na realização das atividades. O nível de apoio promovido pelo(a) cuidador(a) variará em cada caso e circunstância.

Esse acompanhamento um direito legal adquirido pela Lei 12.764/12, Art. 3º: São direitos da pessoa com transtorno do espectro autista:

IV – o acesso:

a) à educação e ao ensino profissionalizante;

Parágrafo único. Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado.

A Nota Técnica nº 24/2013, já citada, deixa claro que:

O serviço do profissional de apoio [...]

Destina-se aos estudantes que não realizam as atividades de alimentação, higiene, comunicação ou locomoção com autonomia e independência, possibilitando seu desenvolvimento pessoal e social; Justifica-se quando a necessidade específica do estudante não for atendida no contexto geral dos cuidados disponibilizados aos demais estudantes;

**Não é substitutivo à escolarização ou ao atendimento educacional especializado, mas articula-se às atividades da aula comum, da sala de recursos multifuncionais e demais atividades escolares;**(grifos nossos).

## 2 – Em relação aos comportamentos restritos e/ou repetitivos:

É importante estabelecer uma rotina para que a criança tenha noção das atividades e seu tempo na escola. Pequenas alterações em qualquer rotina, como mudança na posição dos móveis da sala, novos cartazes afixados na parede, mudança nos horários, mudança de professor(a), ou até mudança dos hábitos desse(a) professor(a) como um corte de cabelo diferente... podem ser extremamente perturbadores para essa criança. Recomenda-se, ao(à) professor(a), informar e prevenir, com bastante antecedência, as mudanças que ocorrerão, festinhas que serão realizadas, ou qualquer evento que altere o cotidiano escolar.

Considerar o limite de tolerância da criança ao ambiente escolar é uma atitude de respeito ao seu bem-estar físico, emocional e psicológico. Imagine-se sendo obrigado a permanecer por horas em frente a uma caixa de som com um volume aplicado aos shows musicais, ou permanecer por horas em um ambiente com um cheiro forte... É insuportável e pode provocar cefaleia, náuseas ou outros desconfortos. Para a criança com TEA hipersensível a certos estímulos é dolorido permanecer em determinados ambientes e eles sinalizam, pondo as mãos nos ouvidos; ou agitando-se, andando de um lado para outro; ou chorando; gritando; batendo em si ou nos outros etc. De alguma forma tentam comunicar que sua tolerância ao ambiente esgotou.

Especialmente no caso das crianças com TEA nível III, é necessário, em sintonia com a família, respeitar esse limite de tolerância, flexibilizando seus horários, reduzindo-os a princípio e indo paulatinamente ampliando até alcançarem o horário estabelecido para todos. Trata-se de um processo no qual o planejamento tem duas metas norteadoras: o bem-estar da criança e sua inclusão escolar, para isso é necessário estabelecer planejamento específico com objetivos pontuais às necessidades e especificidades de cada estudante, considerando-se que a inclusão só é possível em um ambiente agradável e acolhedor. Em contrapartida, se a escola significar sofrimento, para essas crianças, elas desenvolverão aversão e a tendência é que na adolescência seja impossível aos pais conduzi-las para a escola, resultando em evasão.

Os comportamentos repetitivos, denominados estereotípias costumam sinalizar alegria, ansiedade ou algum desconforto. É importante tentar identificar a necessidade que está ali sendo sinalizada, ao mesmo tempo em que esses movimentos devem ser vistos com naturalidade. Recomenda-se também informar aos colegas de classe que isso faz parte da forma como as crianças com TEA se comunicam e aliviam suas tensões. Esses esclarecimentos ajudam a evitar zombarias, críticas ou demonstrações de estranheza.

Crianças com TEA costumam alinhar brinquedos e não os utilizar funcionalmente. E costumam ficar irritados se alguém interfere nessa “organização”. Nesse caso, é importante ensinar a criança a brincar e compartilhar, o que pode ser feito nas rodas de brincadeiras, aproveitando a imitação das brincadeiras dos colegas.

### **3 – Sobre a hipersensibilidade sensorial:**

É de extrema importância, compreender que, em face do funcionamento cerebral das crianças com autismo, algumas podem ter hipersensibilidade aos estímulos sonoros, olfativos, gustativos, visuais e/ou ao tato ((RODRIGUES, 2018). Diante desse fato, deve-se:

- a) Quanto aos estímulos sonoros: reduzir barulhos, como a sirene – converse com o gestor(a) e coordenador(a) sobre alternativas para anunciar os intervalos e horários de entrada e saída. (quem sabe uma música suave ou um alarme programado e sincronizado nos celulares dos professores); manter tom de voz audível, atentando para um volume que seja agradável aos ouvidos dos estudantes, evitando gritos; de igual modo, combinar com todos os estudantes o tom de voz a ser utilizado e que cada um fale na sua vez, bem como, manter os estudantes constantemente envolvidos em atividades planejadas; evitando tumultos;
- b) Quanto aos estímulos visuais: reduzir ao máximo os cartazes nas paredes da sala de aula – utilize-os na hora da atividade e depois retire-os; evitar cores fortes na pintura das paredes e na confecção de cartazes.
- c) Quanto ao tato: ter delicadeza para tocar na criança com TEA. Seja pegar na mão, abraçar ou beijar, é importante perceber se a criança autoriza sua aproximação. Semelhantemente é preciso respeitar e a forma como algumas crianças com TEA exploram o ambiente cheirando, ou lambendo, por exemplo, e ensiná-las outras formas de exploração mais apropriadas.
- d) Quanto aos estímulos olfativos: perceber se há incômodos a perfume, cheiro da comida da cantina, cheiro de desinfetantes e evitar a exposição da criança a esses estímulos sempre que possível.
- e) Finalmente, quanto aos estímulos gustativos – há crianças com TEA que são intolerantes a determinados alimentos e/ou seletivos a certos sabores. Às vezes suas restrições alimentares são tão extremas que só se utilizam de um tipo de alimento. Nesses casos os pais são orientados pelo(a) nutricionista a fazer uso de suplementos vitamínicos.
- f)

### **4 – Sobre a parceria família/escola:**

A Constituição Federal, no Art. 205, estabelece que a educação, com vistas ao desenvolvimento da pessoa, à sua cidadania e qualificação para o trabalho, é dever do Estado (aqui representado pela escola) e da família. (BRASIL, 1988) Diante disso, a colaboração e respeito entre esses dois núcleos sociais é imprescindível para bem atender a criança a ser incluída.

Compreende-se, também, a escolarização como um processo que não se restringe aos muros da escola. Assim, para promover uma educação de qualidade é preciso estabelecer uma relação harmoniosa com a família. É esta que dará informações precisas sobre a criança que a escola está recebendo, bem como é a família que dará (ou não) continuidade aos progressos obtidos na escola. No caso das crianças com TEA, os profissionais da escola precisam desenvolver empatia para com os pais, considerando que estes desenvolvem um estado emocional de “luto”, difícil de ser superado.

No caso das crianças com autismo, cabe ressaltar a necessidade de terapias para minimizar os agravos de comportamentos, restrições alimentares, comprometimentos na coordenação motora, dentre outras especificidades (situações que impedem a escolarização em muitos aspectos). Tal responsabilidade compete à família, o que inclui marcação de consultas, frequência regular aos ambientes de terapia etc. Quando há esse compromisso por parte da família, observa-se avanços significativos no contexto escolar.

Além disso, um diálogo harmônico entre essas instituições permite planejar objetivos comuns para o pleno desenvolvimento da criança.

### 8.6.2 Orientações metodológicas para o Atendimento Educacional Especializado – AEE

Como em todo Atendimento Educacional Especializado - AEE, o atendimento do estudante com TEA deve abordar questões pedagógicas diferenciadas das oferecidas na escola comum a fim de atender suas especificidades, cujo objetivo é suprir a necessidade desse estudante, assegurando-lhe o direito de acesso a recursos que possam potencializar suas capacidades, promover o seu desenvolvimento, aprendizagem e consequentemente, levar o estudante à sua própria emancipação, garantindo, assim, uma plena convivência social.

De acordo com a Nota Técnica Nº 24/2013/MEC/SECADI/DPEE de 21 de março de 2013 que trata das orientações aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012 (Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista), o primeiro passo antes de elaborar um AEE para um estudante com TEA, é conhecer suas especificidades, sempre tendo em mente que as manifestações desse transtorno variam imensamente a depender do nível de desenvolvimento e idade.

Conforme a referida Nota Técnica, o professor do AEE, bem como o da sala comum, precisa adquirir conhecimentos para práticas educacionais que propiciem o desenvolvimento sócio cognitivo dos estudantes com transtorno do espectro do autismo. Nessa perspectiva, o professor deve trabalhar no sentido de:

- Auxiliar esse estudante a superar as estereotípias e reações negativas no contexto escolar para possibilitar a construção de processos de significação desse espaço;
- Mediar os processos de aquisição de competências, por meio da antecipação da organização das atividades de recreação, alimentação e outras;
- Ajudar o estudante a reconhecer a escola como um espaço de aprendizagem que proporciona a conquista da autonomia e estimula o desenvolvimento das relações sociais e de novas competências, mediante as situações desafiadoras;
- Realizar constante interlocução com a família, favorecendo a compreensão dos avanços e desafios enfrentados no processo de escolarização, bem como dos fatores extraescolares que possam interferir nesse processo;
- Intervir para o desenvolvimento das relações sociais e o estímulo à comunicação, oportunizando novas experiências ambientais, sensoriais, cognitivas, afetivas e emocionais;
- Identificar as competências de comunicação e linguagem desenvolvidas pelo estudante, vislumbrando estratégias visuais de comunicação que favoreçam seu uso funcional no cotidiano escolar e demais ambientes sociais;
- Adquirir conhecimentos teórico-metodológicos da área da Tecnologia Assistiva, voltada à Comunicação Alternativa para estes sujeitos.
- Planejar e organizar o Atendimento Educacional Especializado considerando as características individuais de cada estudante que apresenta transtornos do espectro autista, com a elaboração do plano de atendimento objetivando a eliminação de barreiras que dificultam ou impedem a interação social e a comunicação.

Brasil (2010, p.15) afirma que “o autismo se caracteriza pela presença de um desenvolvimento acentuadamente prejudicado na interação social e comunicação, além de um repertório marcadamente restrito de atividades e interesses”.

Sendo assim, Brasil (2010) chama a atenção para aspectos importantes a serem trabalhados com o estudante com TEA, por entenderem serem essas as áreas mais comprometidas. São elas: Função Executiva, a Teoria da Mente, a Cognição Social e a Comunicação.

Sobre a Função Executiva, Brasil (2010, 19) menciona que esta “consiste em uma disposição adequada com o fim de alcançar um objetivo”, que poderá implicar um ou vários aspectos, tais como: “a

intenção de evitar ou adiar uma resposta (inibição do impulso de agir imediatamente sobre uma situação); um plano estratégico de ações sequenciadas; uma representação mental da tarefa”.

Afirma ainda que por Função Executiva, “podemos compreender o conjunto de condutas de pensamento que permite a utilização de estratégias adequadas para se alcançar um objetivo. Essa função se relaciona com a capacidade de antecipar, planificar, controlar impulsos, inibir respostas inadequadas, flexibilizar pensamento e ação” (BRASIL, 2010, p.17).

No que se refere a Teoria da Mente, Brasil (2010) esclarece que esta é a capacidade de atribuir estados mentais a outras pessoas e prever o seu comportamento em função destas atribuições.

Brasil (2010) aponta a perspectiva de Teoria da Mente fundamentada em Baron- Cohen (1995) propuseram um modelo para explicar o sistema de leitura da mente, este sistema postula quatro mecanismos que interagem para produzir tal leitura: o detector de intencionalidade, o detector de direcionamento do olhar, o mecanismo de atenção compartilhada e o mecanismo de Teoria da Mente.

A Teoria da Mente é essencial para o ser humano, uma vez que permite a teorização do estado mental das outras pessoas, o que sentem, o que pensam, quais as suas intenções e como poderão agir. Isto nos permite modular nossas reações e nosso comportamento social, além de desenvolver nossa empatia frente a sentimentos inferidos nas outras pessoas (BRASIL, 2010, p.17).

Com esta teorização os autores abordam uma questão muito interessante no que diz respeito a duas dificuldades muito marcantes na pessoa com TEA, que são as dificuldades nas relações sociais e comunicação. Pode-se dizer que a relação que eles fazem a respeito é esclarecedora e muito pode auxiliar no atendimento pedagógico dessas pessoas.

Nas crianças com autismo, os mecanismos de atenção compartilhada e de Teoria da Mente estariam prejudicados, o que acarretaria prejuízos nas relações sociais e na comunicação. Tais prejuízos ocorrem pelo fato de que o déficit na Teoria da Mente dificulta a compreensão do que as pessoas pensam, sentem e do modo como se comportam. Não conseguindo atribuir estes significados, a criança com autismo não interage com o meio social da mesma forma que as demais crianças (BRASIL, 2010, p.21)

Segundo Brasil (2010), a conduta social é sustentada e elaborada por processos cognitivos superiores e que esta está intrinsecamente relacionada à Cognição Social, esta é a compreensão dos próprios sentimentos e ações e sua correspondência nos indivíduos da mesma espécie, bem como o reconhecimento de como as outras pessoas se sentem.

Ao comparar os três conceitos já abordados: a Cognição Social, a Função Executiva e a Teoria da Mente, os autores defendem que tais estão relacionados.

A conduta social pressupõe antecipação, flexibilidade, destinação de significado e objetivos - próprios da Função Executiva. Da mesma forma, é preciso inferir processos mentais, pensamentos, intenções e emoções nas outras pessoas, para sustentar uma conduta social eficaz, que tem relação direta com o que vimos em relação à Teoria da Mente (BRASIL, 2010, p.29).

De acordo Brasil (2010), a ausência ou as peculiaridades da comunicação e linguagem não são aspectos isolados ou mesmo causais do Transtorno. O desenvolvimento da competência de fazer uso da comunicação e linguagem é resultante de funções cognitivas desenvolvidas por meio das experiências afetivas, sociais e da relação com o ambiente.

Sendo assim, entende-se que um plano de AEE adequado e funcional para o estudante com TEA, deve contemplar ações que propicie as seguintes habilidades: desenvolver a autonomia, socialização e comunicação; estabelecer vínculos afetivos; desenvolver competências sócio cognitivas a serem utilizadas no decorrer de toda a sua vida e generalizar o que aprende na escola e reproduzir o que realizou anteriormente, fazendo associações.

Uma das estratégias muito adequada no trabalho com o estudante com TEA é a utilização de recursos de apoio visual confeccionados pelo professor, que devem ser criados, com base no cotidiano do estudante. Esse recurso auxilia tanto na comunicação do estudante para com o professor como vice-versa. O professor comunica com o estudante mostrando visualmente o que é esperado dele, o que acontecerá em seguida na rotina escolar e para oferecer-lhe o atendimento às suas necessidades ou a oportunidade de fazer escolhas. Tais recursos podem ser fotos de locais ou do estudante em diferentes momentos e espaços do cotidiano da turma, de objetos que indiquem necessidades básicas e fotos de sequências das atividades a serem realizadas. Além de fotos, podem ser utilizados os objetos em si, que também poderão facilitar a comunicação com o estudante.

Em 2003, o MEC publicou um documento intitulado “Saberes e práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem: autismo”, que demonstra bem como pode ser utilizada essa ferramenta de comunicação e educação do estudante com TEA através de figuras.

O estabelecimento de um sistema de comunicação, mesmo que muito simples, é necessário. A linguagem verbal é muito importante, e deve ser desenvolvida, mas, em paralelo deve-se introduzir um sistema de comunicação não na linguagem verbal, mas sim em objetos concretos ou figuras. Se a criança conseguir evoluir a ponto de parear não somente objetos mas também figuras ou fotos, poderemos utilizar este recurso, caso contrário, podemos usar objetos concretos diretamente relacionado às ações, como prato para indicar comida ou copo para indicar bebida. Por meio de objetos concretos podemos organizar um painel com a sequência das atividades do dia, que a criança poderá consultar, diminuindo assim a angústia do que vem a seguir ou “o que faço quando isso terminar” (BRASIL, 2003, p.19)

De posse de todas as informações sobre o estudante, bem como dos recursos disponíveis, o professor do AEE elabora seu plano individualizado. Ele deve prever um determinado período para o desenvolvimento do seu plano, ao término do qual ele fará uma avaliação no sentido de redimensionar suas ações em relação ao acompanhamento do estudante.

A partir dos princípios e diretrizes até aqui abordadas, o professor do AEE deve considerar os conceitos norteadores no seu trabalho pedagógico, sempre levando em consideração as características peculiares de cada estudante, lembrando que mesmo possuindo o semelhante diagnóstico clínico, a saber, Transtorno do Espectro do Autismo, cada sujeito é único e se desenvolve a seu tempo e potencialidade.

## **8.7 Altas Habilidades/Superdotação**

Conforme a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p.15):

Os estudantes com altas habilidades/Superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em grandes áreas de interesse. Este estudante, em razão de suas habilidades e talentos notáveis, distingue-se dos demais colegas da sala no ritmo de aprendizagem, na qualidade do desempenho e no alcance de suas realizações.

Smith (2008, p. 202) comenta que “crianças e jovens com destacados talentos desempenham ou mostram o potencial para atuar em níveis notáveis de realização quando comparadas a outras crianças da mesma idade”, com a mesma experiência ou no mesmo ambiente.

### **8.7.1 Orientações Metodológicas para o Ensino Comum**

Os superdotados não são iguais e se dividem em vários perfis. Especialistas ressaltam que em sempre esses alunos são os mais comportados e explicam que as altas habilidades são divididas em seis

grandes blocos:

➤ **Capacidade Intelectual Geral**

Crianças e jovens assim têm grande rapidez no pensamento, compreensão e memória elevadas, alta capacidade de desenvolver o pensamento abstrato, muita curiosidade intelectual e um excepcional poder de observação.

➤ **Aptidão Acadêmica Específica**

Nesse caso, a diferença está em: concentração e motivação por uma ou mais disciplinas, capacidade de produção acadêmica, alta pontuação em testes e desempenho excepcional na escola.

➤ **Pensamento Criativo**

Aqui se destacam originalidade de pensamento, imaginação, capacidade de resolver problemas ou perceber tópicos de forma diferente e inovadora.

➤ **Capacidade de Liderança**

Alunos com sensibilidade interpessoal, atitude cooperativa, capacidade de resolver situações sociais complexas, poder de persuasão e de influência no grupo.

➤ **Talento Especial para Artes**

Alto desempenho em artes plásticas, musicais, dramáticas, literárias ou cênicas, facilidade para expressar ideias visualmente, sensibilidade ao ritmo musical.

➤ **Capacidade Psicomotora**

A marca desses estudantes é o desempenho superior em esportes e atividades físicas, velocidade, agilidade de movimentos, força, resistência, controle e coordenação motora fina e grossa.

Em Termos legais no âmbito federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9.394/96, garante em seu artigo 4º, inciso V, *“acesso aos níveis mais elevados de ensino, de pesquisa e criação artística, segundo as capacidades de cada um”*. A LDB também prevê em seu artigo 23º que a organização escolar da Educação Básica pode se dar em *“séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar”*.

No artigo 24, inciso II alínea c, está garantida a inscrição na série ou etapa adequada, conforme regulamentação do respectivo sistema de ensino, *“independentemente de escolarização anterior, mediante avaliação feita pela escola, que defina o grau de desenvolvimento e experiência do candidato”* e no inciso V expõe sobre a possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado.

A aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados” está prevista no inciso II do Artigo 59 *“Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados”*.

Ainda respaldados no âmbito federal, a LDB orienta que *“as escolas organizar-se-ão de modo a prever e prover em suas classes comuns, podendo contar com o apoio das instituições, órgãos públicos e a colaboração das entidades privadas.*

Dentro deste aspecto, considera-se que as flexibilizações curriculares compreendem metodologias de ensino diversificadas e recursos didáticos diferenciados para o

desenvolvimento de cada aluno, em consonância com o projeto político pedagógico da escola, dentro de uma perspectiva cada vez mais inclusiva.

A avaliação dos alunos com altas habilidades/ superdotação deve consistir em ações de cunho processual e contínuo, respeitando as especificidades do seu processo de aprendizagem.

A aceleração constitui-se legalmente numa forma de atender os alunos com características comportamentais de altas habilidades/ superdotação na área acadêmica e ainda tendo como vantagem a utilização dos recursos didáticos e humanos já existentes nas unidades escolares. Essa prática caracteriza-se numa medida com respostas imediatas diante da avaliação e constatação da necessidade de atendimento educacional especializado ao aluno que apresentar altas habilidades/ superdotação por proporcionar o seu desenvolvimento seguindo seu próprio ritmo, mantendo-se motivado nos estudos.

Acelerar significa reconhecer as peculiaridades e necessidades educacionais destes sujeitos aprendentes, mais notadamente quando se permite avançar em níveis cada vez mais elevados de ensino.

Podemos encontrar várias orientações quanto ao processo de aceleração, dentre as quais podemos citar de acordo com Guenther e Freeman(2000).

- ✓ Entrada mais cedo na fase seguinte do processo educativo – desde o nível da Educação Infantil e daí para frente
- ✓ Saltar séries escolares – promoção acima dos pares etários, um ou mais anos.
- ✓ Aceleração por disciplina- frequentar séries mais adiantadas em determinadas disciplinas.
- ✓ Estudos paralelos – um aluno que frequenta o Ensino Fundamental ao mesmo tempo que o Ensino Médio, e assim por diante.
- ✓ Estudos compactados – quando o currículo normal é completado em metade ou terça parte do tempo previsto.
- ✓ Planos de estudo auto – organizados – que os alunos desenvolvem enquanto esperam os demais da classe completar o que eles já fizeram ou aprenderam.

O professor deve caminhar em direção ao atendimento à diversidade. O professor nesse contexto deixa de ser um mero executor de currículos e programas predeterminados para transformar-se em um mediador competente no desenvolvimento de habilidades tendo em conta sempre a escolha responsável de conteúdos, atividades ou experiências mais adequados ao seu interesse, ampliando as suas possibilidades de desenvolvimento.

Vale ressaltar que se faz necessário a compreensão das especificidades dos aspectos cognitivos, afetivos e emocionais que envolve este público - alvo da educação especial.

Com base apontamentos do MEC-2004 em Saberes e Práticas da inclusão, Pode-se perceber, traços comuns ao superdotado tais como:

- ✓ Alto grau de curiosidade;
- ✓ Boa memória;
- ✓ Atenção concentrada;
- ✓ Persistência;
- ✓ Independência e autonomia;
- ✓ Interesse por áreas e tópicos diversos;
- ✓ Facilidade de aprendizagem;
- ✓ Criatividade e imaginação;
- ✓ Iniciativa;
- ✓ Liderança;
- ✓ Vocabulário Avançado para sua idade cronológica;
- ✓ Riqueza de expressão verbal(elaboração e fluência de ideias);
- ✓ Habilidade para considerar pontos de vistas de outras pessoas;
- ✓ Facilidade para interagir com crianças mais velhas ou com adultos;
- ✓ Habilidade para lidar com ideias abstratas;

- ✓ Habilidades para perceber discrepâncias entre ideias e pontos de vista;
- ✓ Interesse por livros e outras fontes de conhecimento;
- ✓ Alto nível de energia;
- ✓ Preferência por situações/objetos novos;
- ✓ Senso de humor;
- ✓ Originalidade para resolver problemas.

As características acima descritas podem auxiliar pais e professores na identificação de crianças ou jovens com altas habilidades/superdotação. Ressalta-se que nem todos os indivíduos possuem todas essas características e se as possuem sem sempre estarão focadas para a produção acadêmica. De acordo com Sabatella (2005) os indivíduos com altas habilidades estão por toda parte e que não são nem melhores, nem piores que outras pessoas, são sim diferentes, porque agem, aprendem, raciocinam e reagem de maneira diferente. Portanto, vale reconhecer que tais diferenças por si só justificam a necessidade do atendimento educacional especializado.

### 8.7.1 Orientações metodológicas para o Atendimento Educacional Especializado – AEE

A educação que se faz norteada pela prática inclusiva, valoriza e reconhece o desenvolvimento dos potenciais humanos, ao contemplar o direito ao atendimento das Necessidades Educacionais Específicas dos sujeitos aprendentes. A partir desta premissa, compreende-se a importância do Atendimento Educacional Especializado como um pressuposto de fundamental importância para estimulação das potencialidades dos estudantes com características comportamentais de altas habilidades/Superdotação.

Fundamentados nos princípios da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e no Decreto Nº 7611/2011 que regulamenta sobre o AEE, compreende-se que para ocorrer a materialização deste atendimento deve-se necessariamente ocorrer uma articulação sistematizada entre a educação que se realiza na escola comum e a educação que se operacionaliza nas salas de recursos, através da orientação pontual e contínua da Educação Especial que fundamentada nos pressupostos filosóficos da educação inclusiva, contribui para a compreensão, planejamento e execução de atividade de enriquecimento curricular para este público-alvo da Educação Especial.

Os objetivos do Atendimento Educacional Especializado para os estudantes com altas habilidades/Superdotação definem - se por:

Maximizar a participação do estudante na classe comum do ensino regular, beneficiando-se da interação no contexto escolar; Potencializar a(s) habilidade(s) demonstrada(s) pelo estudante, por meio do enriquecimento curricular previsto no plano de atendimento individual; Expandir o acesso do estudante a recursos de tecnologia, materiais pedagógicos e bibliográficos de sua área de interesse; Promover a participação do estudante em atividades voltadas à prática da pesquisa e desenvolvimento de produtos; e Estimular a proposição e o desenvolvimento de projetos de trabalho no âmbito da escola, com temáticas diversificadas, como artes, esporte, ciências e outras (BRASIL, 2010, p.23).

Para que tais objetivos sejam alcançados, torna-se imprescindível, inicialmente, o processo de identificação destes estudantes com o uso de diferentes instrumentos, de forma que os professores possam reconhecer as suas especificidades e terem clareza quanto à sua importância. Neste sentido, percebe-se que o AEE não visa apenas melhores condições para a estimulação da criatividade e potencialidades destes estudantes, mas favorece condições educacionais para estes indivíduos de forma integral, integrada e integradora alcance níveis cada vez mais elevados de desenvolvimento do seu potencial criador.

Assim, o Atendimento Educacional Especializado se faz necessário, ocorrendo de forma articulada com o contexto escolar, com a sala de aula, vislumbrando a promoção de aprendizagens significativas e conseqüentemente o desenvolvimento das capacidades e talentos.

Na busca para que os estudantes sejam devidamente estimulados e atendidos educacionalmente, faz-se necessário que:

O Projeto Político Pedagógico da escola deve prever a articulação da escola com instituições de educação superior, centros voltados para o desenvolvimento da pesquisa, das artes, dos esportes, entre outros, e promover a cooperação entre estes centros e a escola, oportunizando a execução de projetos colaborativos, que atendam às necessidades específicas dos estudantes com altas habilidades/Superdotação (BRASIL, 2010, p.22).

Com base no PPP o AEE deve disponibilizar programas de enriquecimento curricular, com ajudas técnicas, metodológicas e de recursos, dentre outros que se fizerem necessários durante todo o processo de escolarização, com vista a realização de um atendimento que esteja articulado com a proposta pedagógica do ensino comum e imbuídos de atingirem os mesmos objetivos.

Diante do exposto, constata-se que é na escola, cujo trabalho pedagógico deve estar voltado para a promoção e o desenvolvimento de talentos. É neste espaço privilegiado de construção de saberes que é possível oferecer um atendimento que contemple as necessidades dos educandos, que muitas vezes, encontram-se ocultos ou ignorados na sala de aula, tendo suas possibilidades de desenvolvimento negadas pela falta de estímulo e sem a oportunidade de potencializarem suas habilidades a fim de alcançarem um desenvolvimento equilibrado e condizente com suas especificidades, tendo em vista a diversidade existente dentro de um mesmo grupo de estudantes dotados e talentosos.

Conforme mencionam Sabatella e Cupertino citado por Perez (2009, p.69):

[...] o acesso a um tratamento diferenciado, adaptado às condições pessoais do estudante com altas habilidades/Superdotação, mas que garanta igualdade de oportunidades, implica oferecer uma gama de possibilidades, dentro do que é viável em cada instituição, para que cada uma possa desenvolver plenamente seu potencial. O papel de programas específicos para esses indivíduos é o de suprir e complementar suas necessidades, possibilitando seu amplo desenvolvimento pessoal e criando oportunidades para que eles encontrem desafios compatíveis com suas habilidades.

Compreende-se que para a elaboração de um plano de atendimento a estes estudantes, torna-se imprescindível considerar as características transdisciplinares e proceder com o processo de articulação entre o Ensino Comum e o Atendimento Educacional Especializado por meio da realização de projetos pedagógicos na escola comum ou projeto individual de pesquisa no Atendimento Educacional Especializado que sejam consistentes e que de fato atendam às Necessidades Educacionais Específicas de cada estudante, a partir da seleção e organização de recursos humanos e materiais que estimulem cada vez mais a dotação e o talento já existentes e ampliem o interesse destes por outras temáticas.

Na perspectiva de realizar o Atendimento Educacional Especializado, composto pelo enriquecimento curricular, estimular e desenvolver potenciais e talentos deve se constituir como premissa para atender aos estudantes com altas habilidades/Superdotação. Mas, para que a proposta do atendimento se concretize, de fato, deve-se ter um ambiente favorável para o desenvolvimento de projetos, materiais diversificados, e principalmente o conhecimento acerca da temática, visando oportunizar situações diversificadas para estimulação e desenvolvimento, além do reconhecimento dos talentos humanos como um recurso infinito que deve ser valorizado em toda a sua diversidade.

## **8.8 Surdocegueira**

Para McInnes (1999), a premissa básica é que a surdocegueira é uma deficiência única que requer uma abordagem específica e um sistema para dar suporte e favorecer a pessoa com esta deficiência.

Surdocegueira “é uma condição que designa as pessoas que apresentam perda total ou parcial dos sentidos da audição e da visão”. A combinação destas duas deficiências impossibilita o uso dos sentidos da distância, causando extrema dificuldade na conquista de habilidades educacionais, vocacionais, de lazer e social (BRESSAN, BUSS, LEWCOWICZ, 2017, p.3).

### 8.8.1 Orientações Metodológicas para o Ensino Comum

A surdocegueira, por ser uma deficiência múltipla, trás diversas especificidades que acabam por tornar o atendimento ainda mais único (se comparado com os alunos cegos e surdos) para cada caso.

Como apontado por Almeida (2015):

Leva-se em consideração, para as práticas pedagógicas, o grau de perda sensorial (visão e audição) que este aluno apresente, o período em que essas perdas foram acometidas, a multiplicidade na aquisição de linguagem e de língua que pode ser estabelecida para cada indivíduo, as estratégias educativas e de socialização mais adequadas para cada sujeito, a avaliação do surdocego como único nas suas necessidades educacionais e sociais, dentre outras questões.

Como apontado, é necessário a análise do surdocego em relação a sua perda visual e auditiva, atreladas, jamais separadas, por isso a necessidade de entender a surdocegueira como uma deficiência específica, e não encaixada como cego ou surdo. Porém, o trabalho com o aluno surdocego se fará valer do conhecimento das duas deficiências, assim como andarás com suas próprias pernas.

Dado que o ato de educar exige profunda capacidade de comunicar-se com o aluno, como bem defende a obra Vigotsky (1896-1934), o professor(a) antes de tudo precisa entender como conectar-se com o seu aluno surdocego antes de qualquer intento educacional.

Almeida (2015) aponta a necessidade de destacar-se que um surdocego não necessariamente tem a perda total da visão e audição, mas pode apresentar níveis de perda, informação essa essencial para a intervenção com o aluno já que ele utilizará, dos sentidos remanescentes para se comunicar com o mundo.

Outro fator que diferenciou a aquisição de linguagem e por consequência, o aprendizado desse aluno é o momento em que ocorreu a perda dos sentidos, divididos em dois grupo – pré- linguísticos e pós-linguísticos (ALMEIDA, 2015): Os pré-linguísticos: são surdocegos antes de adquirir a linguagem, assim sendo, toda a sua comunicação será trabalhada a partir da perda dos dois sentidos; os pós-linguísticos: tornam-se surdocegos após adquirirem a linguagem, dessa forma, sua linguagem é influenciada pela fase antes da surdocegueira, algumas vezes necessitante de uma ressignificação após a mudança de vida.

Em relação aos tipos de perda Watanabe (Maia, 2004; Ikonomidis, 2010 e Leme, 2014; *apud.* 2017, p.57) classifica:

- Surdocegueira total: ausência de resíduos visuais e auditivos;
- Surdez parcial com cegueira total;
- Surdez parcial com baixa visão;
- Baixa visão com surdez profunda.

Combinado com a diferença entre os pré-linguísticos e os pós-linguísticos, percebe-se um grande número de abordagens necessárias de acordo com cada caso, alguns com menos, outros com maior exigência

de intervenção e adaptação.

Bigate e Lima (2020) destaca:

- ✓ Língua de sinais tátil: língua de sinais percebida pelo tato da pessoa com surdocegueira;
- ✓ Língua de sinais em campo reduzido – língua de sinais em espaço menor e com distância variada de acordo com a condição visual da pessoa surdocega.
- ✓ Braille tátil: Braille adaptado para que possa ser percebido pelo tato. Sistema em que os dedos indicador e médio representam a cela Braille e cada falange, o espaço de marcação dos pontos, viabilizando que palavras sejam escritas nos dedos dos que dominam a técnica. Em outra adaptação, os dedos indicador, anelar e médio de ambas as mãos representam os seis pontos do Braille de uma cela imaginária, que serão tocados pelo interlocutor.
- ✓ Escrita na palma da mão: usar o dedo como lápis para escrever na palma da mão da pessoa surdocega, geralmente em letras de forma.
- ✓ Fala ampliada: fala próxima ao melhor ouvido da pessoa com surdocegueira.
- ✓ Tadoma: a pessoa surdocega toca com a mão no rosto - queixo e pescoço - da pessoa que está falando, percebendo as vibrações da fala e movimentos fonoarticulatórios.
- ✓ Alfabeto manual tátil: alfabeto manual feito na palma da mão.
- ✓ Pranchas de comunicação: prancha com letras em relevo ou em Braille para que o dedo indicador da pessoa com surdocegueira seja conduzido até as letras para formas palavras.
- ✓ Objetos de referência: objetos significativos da rotina que indicam pessoas, ações, lugares e tempo.
- ✓ Expressões/Gestos Naturais: expressos por sons, vocalizações ou movimentos, como choro, sorriso, movimento corporal, expressões corporais e faciais.
- ✓ Sinais Personalizados: sinais criados pelas pessoas com surdocegueira e seus parceiros de comunicação.

Os itens acima citados são alguns recursos e estratégias auxiliaadoras para o aprendizado dos alunos surdocegos, a sua escolha e implementação, assim como as adaptações necessárias devem ser ditadas de acordo com as características individuais de cada um.

A escolha da melhor forma de intervenção dependerá do caso, o mesmo vale para as diversas adaptações didáticas, metodológicas e curriculares. Por isso, qualquer tentativa de generalizar intervenções é problemática, decorrente das singularidades da surdocegueira.

Porém, as estratégias para o estabelecimento de comunicação com o aluno surdocego, criam um caminho para uma intervenção pedagógica eficiente que se fará valer dos recursos materiais e humanos aplicados, e uma inclusão desse aluno não só no processo de escolarização, mas na sociedade como um todo.

### **8.8.2 Orientações metodológicas para o Atendimento Educacional Especializado – AEE**

Conforme Bosco (2010) e McInnes (1999), a surdocegueira é entendida como uma “deficiência única, causada pela perda da visão e audição que necessita de um trabalho específico e diferenciado, onde precisa ser avaliado em que momento do desenvolvimento da pessoa, as perdas aconteceram, assim como, o grau de comprometimento de cada perda.

Lagati (1995, p. 306) menciona que,

a Surdocegueira é uma condição que apresenta outras dificuldades além daquelas causadas pela cegueira e pela surdez. O termo hifenizado indica uma condição

que somaria as dificuldades da surdez e da cegueira. A palavra sem hífen indicaria uma diferença, uma condição única e o impacto da perda dupla é multiplicativo e não aditivo.

Conforme Bosco (2010), para se possibilitar a aprendizagem de um estudante com surdocegueira, é necessário conhecer a sua história, e assim, propor um plano de intervenção. O processo de aprendizagem para cada estudante com surdocegueira é diferente, este dependerá da motivação e da organização de um ambiente de aprendizagem com condições de orientá-lo.

De maneira geral, Bosco (2010) aponta que o Atendimento Educacional Especializado para o estudante com surdocegueira é desenvolvido nas salas de recursos multifuncionais, operacionalizado por profissionais especializados, e com o apoio da equipe interdisciplinar, a partir de um plano de atendimento individualizado, pois cada profissional tem os conhecimentos nas áreas específicas e a relação efetiva de trocas possibilitará um resultado muito mais satisfatório para esse público-alvo, assim como um guia-intérprete e um instrutor mediador, que estrutura a aprendizagem em parceria com a família, a qual fará a interpretação e intermediação com o meio e o estudante surdocego.

O direcionamento da intervenção a ser executada pelo mediador é organizado de tal modo a suprir as necessidades prioritárias apresentadas pelos estudantes com surdocegueira, pois cada estudante é único na maneira de como apreende o mundo, que poderá ser por meio de objetos de referência, que são objetos concretos na comunicação inicial até formas mais simbólicas. Os referidos estudantes necessitam dos recursos de manutenção da comunicação existente como, por exemplo, a Libras Tátil, Braille, Braille Tátil, Tadoma etc.

## **8.9 Transtornos Funcionais Específicos de Aprendizagem**

O termo Transtorno Funcional Específico –TFE, também encontrado na literatura como Transtorno Específico de Aprendizagem, é uma condição persistente, de origem neurobiológica, que afeta a aprendizagem e que pode ser explicada em múltiplos componentes cognitivos (IABCD,2021)

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, (2008), a Educação Especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando as necessidades específicas dos estudantes com TFE. Dentre os transtornos funcionais específicos mencionados na referida Política, estão a dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade.

Desse modo, apesar de ainda não serem considerados público-alvo da Educação Especial e de não terem o direito às Salas de Recursos Multifuncionais, são estudantes que necessitam de orientações para sua permanência e sucesso no processo de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, a Superintendência de Educação Especial – SAEE, se propõe a prestar orientação aos professores, gestores e coordenadores pedagógicos, destacando a importância de um trabalho conjunto com a Superintendência do Ensino Fundamental, visto que, este serviço deve ser previsto no Projeto Político Pedagógico das escolas e na política educacional da secretaria.

### **8.9.1 Orientações Metodológicas para o Ensino Comum**

A equipe da SAEE orienta a equipe pedagógica, no sentido de alicerçar a prática docente, proporcionando ferramentas de ensino, adaptação, orientação e acompanhamento aos professores e coordenadores durante o percurso acadêmico do estudante na rede municipal, assim como, orientação aos familiares sobre as rotinas de estudos em casa e acompanhamentos necessários para a permanência e sucesso desse estudantes.

Como não se trata de deficiência e sim de transtornos do neurodesenvolvimento que se manifestam na leitura(dislexia), escrita (disortografia), ao conhecimento lógico matemático(discalculia) e comportamento(TDAH), é necessário um olhar pedagógico mais específico para garantir a autonomia acadêmica do estudante.

Com base em materiais publicados pelo Instituto ABCD, Simaia Sampaio, Associação Brasileira de Dislexia e Internacional Dyslexia Association, apresenta-se estratégias possíveis de serem trabalhadas com os estudantes com Transtornos de Aprendizagem, possibilitando que melhor se beneficiem do processo de ensino e aprendizagem, conforme as especificidades, como segue:

## Dislexia

Dentre os transtornos funcionais específicos de aprendizagem, um dos que mais se destaca é a dislexia que se caracteriza pela dificuldade acentuada e persistente em ler e escrever. Segundo Pinheiro; Cabral (2017) a palavra dislexia, vem do grego e significa, “dificuldade com as palavras” e pode ser classificada em dislexia do desenvolvimento, condição inata e dislexia adquirida, quando a pessoa perde a habilidade de ler e escrever como resultado de uma lesão cerebral como traumatismo ou derrame, chamada também de alexia, tanto uma quanto a outra são ocasionadas por uma lesão na área temporoparietal do córtex, como explica a Neurociência.

Existem muitos estudantes com esse perfil nas escolas brasileiras, contudo nem sempre são assistidas conforme as suas necessidades específicas, embora seja uma bandeira de luta de organizações como a Associação Brasileira de Dislexia e movimentos como Instituto ABCD, que inclusive já tiveram algumas conquistas de acompanhamento diferenciado para este público, todavia na prática são poucas cidades que seguem.

De acordo com Sampaio (2014) a dislexia se caracteriza por:

- ✓ dificuldade na escrita com omissões, junções ou inversões de sílabas e palavras;
- ✓ soletração e leitura lentas;
- ✓ soletra a mesma palavra de modos diferentes;
- ✓ escreve a mesma palavra de modos diferentes;
- ✓ demora a estabelecer relações entre letras e sons;
- ✓ dificuldade para compreender o que lê, embora tenha um bom nível de compreensão para a linguagem oral.

Para estudantes com dislexia as orientações metodológicas devem considerar as especificidades de cada estudante. Para superação dessas dificuldades são necessárias algumas intervenções, segundo os mesmos autores:

- ✓ trabalhar canções com rimas;
- ✓ maior tempo para escrita;
- ✓ evitar solicitar que leia em voz alta;
- ✓ avaliações diferenciadas com textos curtos e intercalados com as perguntas que deverão ser mais diretas;
- ✓ avaliações orais;
- ✓ evitar tirar ponto a partir de erros ortográficos; necessidade de leitor para disléxicos severos; e
- ✓ reavaliar o estudante quando o seu desempenho for baixo.

É necessário deixar claro que tanto as características quanto as intervenções não se limitam ao que foi citado, ficando apenas como indicativos de referências preliminares.

## Disortografia

A disortografia, é transtorno de neurodesenvolvimento que, por sua vez apresenta características de ordem ortográfica das palavras, ou seja, é uma dificuldade em fazer uma associação entre os fonemas (sons das letras) e os grafemas (escrita das letras). São algumas das suas características:

- trocas de letras que se parecem sonoramente (faca/vaca, chinelo/jinelo, dente/pente);
- confusão em sílabas (encontraram/encontrarão, molhou/molhol);
- adição de sílabas (batata/batatata, ventilador/ventitilador);
- omissões de letras (cadeira/cadera, prato/pato);
- fragmentações de palavras (em saiar, a noitecer);
- inversões de sílabas (pipoca/picoca); e outras

**Orientação metodológica:**

- evitar apontar os erros simplesmente;
- refletir com as crianças sobre os erros cometidos;
- encorajar as tentativas de escritas pela criança;
- demonstrar interesse pelas suas produções textuais;
- não sobrecarregar a criança de atividades;
- realizar atividades lúdicas como jogos e brincadeiras;
- realizar exercícios de trava-língua; e outros; e
- Permitir a utilização de dicionário ou editor de texto.

**Discalculia**

Outro conceito importante para o trabalho no processo de ensino-aprendizagem é a Discalculia. Esta caracteriza-se pela acentuada e persistente dificuldade em compreender os conteúdos lógicos matemáticos, capacidade abaixo da média para operações aritméticas, no relacionamento das habilidades matemáticas com o mundo, na compreensão do enunciado do problema, e na execução da estratégia para sua resolução.

Para Sampaio (2014) a Discalculia atinge 3% da população mundial. Algumas das suas características são:

- dificuldades com a leitura e a compreensão de organização numéricas e posicionamento dos números;
- dificuldade na sequência de números e fatos numéricos;
- dificuldade na utilização das operações matemáticas; e outras
- dificuldade em entender como os números funcionam;
- dificuldade em compreender quantidades;
- dificuldade nos processos de subtração, adição, multiplicação e divisão;
- dificuldade em sequenciar informações;
- dificuldade em resolver problemas.

**Orientação metodológica:**

- utilizar jogos como quebra-cabeça, dominó, jogo da velha, bingos variados;
- permitir a utilização de calculadora;
- certificar-se de que o estudante compreendeu a atividade com clareza;
- utilizar exemplos com matérias concretos;
- mais tempo nos exercícios e avaliações;
- demonstrar situações matemáticas utilizando diferentes estratégias;
- estimular a oralidade na construção do pensamento matemático;
- diferenciação de atividades e avaliações; e outros

**Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade - TDAH**

Para finalizar os conceitos, traz-se o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade - TDAH, que não se configura como transtorno de aprendizagem, mas que interfere na mesma devido à falta de atenção e concentração.

O TDAH, é um transtorno ligado ao desenvolvimento neurobiológico que interfere diretamente no comportamento. Uma forma de **TDAH é a desatenção** nesse sentido o sujeito apresenta algumas formas de manifestação (SAMPAIO, 2014):

- não consegue prestar atenção em detalhes ou comete erros resultantes de descuidos no trabalho escolar;
- tem dificuldade de manter a atenção nas tarefas ou em jogos;
- parece não escutar quando falamos diretamente;
- não segue as instruções completamente e não consegue terminar trabalhos escolares, tarefas ou deveres;
- tem dificuldade de organizar tarefas e atividades;
- evita ou não gosta de tarefas que demandem manter esforço mental (como trabalhos escolares);
- seguidamente perde brinquedos, trabalhos, lápis, livros ou ferramentas necessárias para tarefas ou atividades;
- distrai-se facilmente;
- frequentemente, tem problemas de memória em atividades cotidianas.

#### **TDAH / hiperativo:**

- mexe as mãos e o pés o tempo todo e se retorce na cadeira;
- levanta-se quando deve permanecer sentado;
- corre ou sobe em móveis em situações inapropriadas;
- tem dificuldade de brincar em silêncio;
- super agitada e fala excessivamente.

#### **TDAH / impulsivo:**

- fala antes que as perguntas sejam completadas;
- tem dificuldade de aguardar a vez;
- interrompe ou se intromete entre os outros (se mete em conversas e jogos).

#### **Orientação metodológica:**

- manter o estudante próximo ao professor;
- sempre chamar a atenção do estudante para o objetivo da aula;
- estabelecer regras claras e sempre repeti-las e deixar expostas em locais visíveis;
- tolerância em situações inesperadas;
- realizar trabalhos em grupos;
- utilizar recursos visuais;
- ser direto a cada orientação;
- compartilhar o planejamento das atividades antes da realização das mesmas.
- Intervenção pedagógica:
- utilizar movimento durante a aula;
- variar o tom de voz;

- permitir troca de lugar no momento da aula;
- quebra de atividades, pausa;
- evitar atividades longas e repetitivas; e outras

Para qualquer um dos transtornos citados, recomenda-se ainda, a utilização das Metodologias Ativas em sala de aula como estratégias de estimular e valorizar os diferentes estilos de aprendizagem dos estudantes.

## REFERÊNCIAS

AAIDD. Intellectual disability: definition, classification, and systems of supports. 11 ed. 2010. Disponível em <<http://www.un.org/disabilities/default.asp?id=150>>. Acesso em: 16 ago. 2010.

ALENCAR, Eunice Soriano de (orgs.). Desenvolvimento de talentos e altas habilidades. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ALMEIDA, Wolney Gomes. A guia-interpretação no processo de inclusão do indivíduo com surdocegueira. Educar em Revista, v. 33, n. 65, p. 167-181, 2017. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/49000> Acesso em: 08 ago 19.

ALVES, M.D. As representações sociais dos professores acerca da inclusão de alunos com distúrbios globais do desenvolvimento. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2005.

ALVEZ, Carla Barbosa et al. A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010. v. 4. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar)

AMERICAN PSYCHIATRY ASSOCIATION. Diagnostic and Statistical Manual of Mental disorders – DSM – 5. 5th.ed. Washington: American Psychiatric Association, 2013.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DISLEXIA. Disponível em: <https://www.dislexia.org.br/wp-content/uploads/2019/04/Como-interagir-com-o-dislexico-em-sala-de-aula-Leis.pdf>. Acesso em: 06 set.2021

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Conselho Nacional de Educação. MEC; SEEP; 2008.

BIANCHETTI, Lucida; FREIRE, Ida Mara. Um olhar sobre a diferença-interação, trabalho e cidadania. São Paulo: Campinas: Papyrus, 1998.

BARON-COHEN, S. Aprendizagem, desenvolvimento e mudança conceitual. Mindblindness: Um ensaio sobre autismo e teoria da mente. Cambridge, MA, EUA: The MIT Press, 1995.

BOCH. Ana Mercês Bahia. Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia. São Paulo: Saraiva, 2002.

BOSCO, Ismênia Carolina Mota Gomes. A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: surdocegueira e deficiência múltipla / Ismênia Carolina Mota Gomes Bosco, Sandra Regina Stanziani Higinio Mesquita, Shirley Rodrigues Maia. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010. v. 5. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar)

BRANDÃO, Z. A crise dos paradigmas e a educação, 3 ed. São Paulo: Cortez, 1994.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2006.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Conselho Federal de Serviço Social. Código de ética profissional do assistente social. 1993/1994.

BRASIL. Constituição [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência: aprovada pela Assembleia Geral da ONU, 2006.

BRASIL. Decreto nº 3.956, de 08 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: CORDE, 2001.

BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília-DF, 1999. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3298.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm)>. Acesso em: 16 out. 2010.

BRASIL. Decreto Nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: 2001.

BRASIL. Decreto nº 5626. Regulamenta a lei nº10, v. 436, Brasília, DF,2005. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/96150/decreto562605>. Acesso em: 20 out. 2018.

BRASIL. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2008 b. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm)>. Acesso em: 15 set. 2010.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil. Brasília, DF: Imprensa Oficial, 1990.

BRASIL. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2000.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília: DF, 2015.

BRASIL. Lei nº 13.716, de 24 de setembro de 2018. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para assegurar atendimento educacional ao aluno da educação básica internado para tratamento de saúde em regime hospitalar ou domiciliar por tempo prolongado. Diário Oficial da União, Brasília: DF, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Educação especial: deficiência mental. Brasília, DF, 1997a.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Desafios para a educação especial frente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Programa toda criança na escola. Brasília: MEC, 1997c.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC, 1994a.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial Parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC, 1997. (Livro 1).

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: DF: MEC-SEESP,2001 a.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais – DEFICIÊNCIA FÍSICA. Brasília – DF:2006.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual. Brasília - DF: 2010.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: altas habilidades/superdotação. Coleção Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar. Brasília: MEC/SEESP, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: os alunos com deficiência visual: baixa visão e cegueira. Brasília: 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2001b.

BRASIL. Ministério da Educação. Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações. / Secretaria de Educação Especial. – Brasília: MEC ; SEESP, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: surdocegueira/múltipla deficiência sensorial. 4.ed. Brasília, DF: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Sala de Recurso Multifuncionais: espaços para o Atendimento Educacional Especializado. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2006b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Revista Integração, v. 09, n. 21, Brasília, DF, 1999.

BRASIL. Ministério da Justiça. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília, DF: CORDE, 1994b.

BRASIL. Ministério da Marinha de Guerra, Ministério do Exército, Ministério Aeronáutica Militar. Decreto Lei nº 938 de 1969. Provê sobre as profissões de fisioterapeuta e terapeuta ocupacional, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.crefito8.org.br/site/legislacao/leis/decreto\\_lei%20938\\_69.htm](http://www.crefito8.org.br/site/legislacao/leis/decreto_lei%20938_69.htm). Acesso em: 16 out. 2010.

BRASIL. Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – NAAHS. Documento Orientador. Brasília, DF: SEESP/MEC, 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/doc/documento%20orientador\\_naahs\\_29\\_05\\_06.doc](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/doc/documento%20orientador_naahs_29_05_06.doc) Acesso em: 8 agosto 2019.

BRASIL. Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos e de alunos com baixa visão. 2. ed. coordenação geral SEESP/MEC. – Brasília. MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997b.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. Comitê de Ajudas Técnicas. (CORDE/SEDH). Brasília: CORDE, 2007.

BRASIL. Senado Federal. Comissão de Educação. Plano nacional de educação. Brasília, DF: Senado Federal, UNESCO, 2001c.

BRASIL. Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Comitê de Ajudas. Técnicas Tecnologia Assistiva. Brasília: CORDE, 2009.

BRASIL. UNICEF. Declaração Mundial de educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Brasília: Fundo das Nações Unidas para a Infância, 1990a.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Seção1. Disponível em: <http://ensinopublico.com/wpcontent/uploads/2011/06/Decreto-n%C2%BA7.611DE17-de-novembro-de-2011.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

- BRESSAN, Luiza Liene; BUSS, Beatriz Schueroff; LEWCOWICZ, Alexandra Aline. Inclusão em foco: um estudo de caso sobre um deficiente que possui surdocegueira no ensino regular. *Revista Educação Especial*. Universidade Federal de Santa Maria. Centro de Educação – Lapedoc. Santa Maria, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/21891> Acesso em: 26 nov. 18.
- BURNS, D. E. *Altas Habilidades/Superdotação - Manual para Guiar o Aluno desde a Definição de um Problema até o Produto Final*. Curitiba: Juruá, 2014.
- CARVALHO, Rosita Edler. *Removendo Barreiras para a Aprendizagem*. Porto Alegre: Editora Dimensões, 2000.
- CARVALHO, Rosita Edler *Temas em educação especial*. São Paulo: WVA, 2003.
- CARVALHO, Rosita Edler *Escola Inclusiva: reorganização do trabalho pedagógico*. 5 Ed Porto Alegre: Editora Mediação, 2012.
- CARVALHO, Rosita Edler *Nova psicologia para a educação: educando o ser humano*. Bauru: Canal6, 2009.
- DAMAZIO, MFM. *Educação escolar inclusiva para pessoas com surdez. Atendimento educacional especializado: pessoa com surdez*. Brasília: MEC/SEESP, 2007.
- DELOU, CRISTINA M. C. *Plano de Atendimento Educacional Especializado Acompanhado do Plano Individual. Altas Habilidades / Superdotação, Inteligência e Criatividade: uma Visão Multidisciplinar*. Campinas, SP: Papirus, 2014.
- DORZIAT, Ana. *Democracia na escola: bases para a igualdade de condições surdoouvintes*. *Revista Espaço*. Rio de Janeiro: INES. n.9, 1998.
- ESPAÑA. Ministério de Educación y Ciencia. *Adaptaciones Curriculares*. Madrid, Espanha: Ministério de Educación y Ciencia, 1992. (Educação Primária). FREITAS, Soraia Napoleão; PÉREZ, Susana Graciela Pérez B. *Altas habilidades/superdotação: atendimento especializado*. Marília: ABPEE, 2010.
- FARRELL, Michael. *Deficiências sensoriais e incapacidades físicas: guia do professor*. Artmed, 2008.
- FERREIRA, Wyndyz. 'Pedagogia das Possibilidades': é possível um currículo para a diversidade nas escolas brasileiras? *Cadernos Cenpec| Nova série*, v. 3, n. 2, 2014.
- GABRILLI, Mara. *Cartilha Desenho Universal um conceito para todos*. Instituto Mara Gabrielli, São Paulo, 2008. Disponível em: [https://www.maragabrielli.com.br/wpcontent/uploads/2016/01/universal\\_web-1.pdf](https://www.maragabrielli.com.br/wpcontent/uploads/2016/01/universal_web-1.pdf) Acesso em: 20 out. 2018.
- GASPARIN, J.L. *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*. São Paulo: Autores Associados. 2002. (Coleção Educação Contemporânea)
- HALLAHAN, Daniel P.; KAUFFMAN, James M.; PULLEN, Paige C. *Exceptional learners: Introduction to special education*. 14. ed., New York: Pearson, 2019.
- iABCD - Instituto ABCD (2019). **Todos Entendem**: conversando com os pais sobre como lidar com a Dislexia e outros transtornos Específicos da Aprendizagem. <https://www.institutoabcd.org.br> – 07 de outubro de 2021 às 15:31H.
- \_\_\_\_\_. - Instituto ABCD (2019). **Guia de Boas Práticas**: do diagnóstico a intervenção de pessoas com transtornos funcionais específicos de aprendizagem. <https://www.institutoabcd.org.br> – 07 de outubro de 2021 às 15:31H.
- INTERNATIONAL DYSLEXIA ASSOCIATION. Disponível em: <https://dyslexiaida.org/dyslexia-in-the-classroom/>. Acesso em: 05 set. 2021.
- LUCKASON, R.A. *Mental retardation: definition, classification and systems of support*. Washington – USA: American Associations on Mental Retardation, 1992.
- LUCKESI, Cipriano C. *Avaliação da Aprendizagem Escolar*. 17ª ed. São Paulo, SP: Cortez, 2005.
- MAGALHÃES, R. C. B. P. *Currículo em Educação Especial: Dimensões Técnicas e Políticas em Discussão*. In: MENDES, E. G; ALMENIDA, M. A. (Org.). *Dimensões Pedagógicas nas Práticas de Inclusão Escolar*, Marília: ABPEE, 2012.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *A escola flexível e a pedagogia das diferenças*. *Revista Pátio*, 2008a.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *O desafio das diferenças na escola*. Petrópolis: Vozes, 2008b.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Ensino inclusivo/educação (de qualidade) para todos. Revista integração, v. 20, p. 29-32, 1998.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas com Deficiência. 2006. Disponível em: <http://www.iparadigma.com.br/bibliotecavirtual/items/show/187>. Acesso em: 20 out. 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtiem, 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2010.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Convenção sobre os direitos da pessoa com deficiência, 2006.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Assembleia Geral da ONU. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Paris, 1948. Disponível em: <http://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/> Acesso em: 27 nov. 18

PAULON, Simone Mainieri; FREITAS, Lia Beatriz de Lucca; PINHO, Gerson Smiech. Documento subsidiário à política de inclusão. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial, 2005.

PLENÁRIO DO CFFA DURANTE A 78ª SPO. Conceito de Fonoaudiologia. 2004.

PEREIRA, Vera Lúcia Palmeira; GUIMARÃES, Tânia Gonzaga. Programas educacionais para alunos com altas habilidades. In: FLEITH, Denise de Souza; 116

PINHEIRO, Ângela Maria Vieira. **Dislexia**: causas e consequências. Belo horizonte: Editora UFMG, 2017.

PREFEITURA DE SÃO LUIS. Plano Municipal de Educação de São Luís – MA, 2015.

RENZULLI, J. S. Concepção de superdotação no modelo dos três anéis: um modelo de desenvolvimento para a promoção da produtividade criativa. In: VIRGOLIM, A. M. R. e KONKIEWITZ, E. C. (Orgs.) Altas habilidades/ superdotação, inteligência e criatividade. Campinas, SP: Papirus Editora, 2014.

RENZULLI, J. S. The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity. In: RENZULLI, J.S.; REIS S. The triad reader. Connecticut: Creative Learning Press, 1986.

REVISTA PRESENÇA PEDAGÓGICA. Inclusão Exclusão Escolar. Belo Horizonte, MG: Editora Dimensões, v.5, n. 30, nov/dez, 1999.

SÁ, Elizabeth Dias de. Escolas Especiais e Papel dos Educadores. 2006. Disponível em: <http://www.bancodeescola.com/educacao.htm>. Acesso em 20 out. 2018.

SACCONI, G. C. Sala bilíngue para surdos: métodos e relações interpessoais. 2014. 58f. Trabalho de conclusão de curso. UNICAMP. Campinas, SP, 2014.

\_\_\_\_\_; CAMPOS, Izilda Maria de; SILVA, Myriam Beatriz Campolina. Atendimento educacional especializado: deficiência visual. MEC, SEESP, 2007.

\_\_\_\_\_. FREITAS, Ivana Braga de. **Transtornos e dificuldades de aprendizagem**: entendendo melhor os alunos com necessidades educacionais especiais. 2. ed. – Rio de Janeiro: Wak Ed., 2014.

SAMPAIO, Simaia; FREITAS, Ivana Braga de. **Dificuldades de aprendizagem**; a psicopedagogia na relação sujeito, família e escola. 3. ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2011

SARTORETTO, Mara Lúcia; BERSCH, Rita de Cássia Reckziegel. Recursos pedagógicos acessíveis e comunicação aumentativa e alternativa. In: Recursos pedagógicos acessíveis e comunicação aumentativa e alternativa. 2010.

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

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão–construindo uma sociedade para todos. 7ª ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. Mídia e deficiência. Brasília: Andi/Fundação Banco do Brasil, p. 160-165, 2003.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: o paradigma do século 21. Revista Inclusão, v. 1, n. 1, p. 19-23, 2005.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. Revista Nacional de Reabilitação (Reação), São Paulo, Ano XII, p. 1016, 2009.

SMITH, Deborah D. Introdução à educação especial: ensinar em tempos de inclusão. Porto Alegre: Artmed Editora, 2008.

STROBEL, K. L. As imagens do outro sobre a Cultura Surda. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2008.

SILVA, Camila Barreto; FIGUEIREDO, Rita Vieira de. Educação integral e educação inclusiva: ações estratégicas no ensino de respeito às diferenças. 2002. Disponível em: <[http://www.educonufs.com.br/cdvcoloquio/eixo\\_02/PDF/27.pdf](http://www.educonufs.com.br/cdvcoloquio/eixo_02/PDF/27.pdf)>. Acesso em: 19 maio 2014.

SILVIA, Tomaz Tadeu da. Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo. São Paulo: Artes Gráficas Forma, 1999.

SOARES, Maia Aparecida Leite. A educação do surdo no Brasil. Campinas: Autores Associados, 1999.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. A formação social da mente: desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. brasileira. São Paulo, Martins, 1988.

WERNECK, C. Modelo médico x Modelo social da deficiência. Manual da mídia legal, 2004.

