

ORGANIZADORES
Milene Bartolomei Silva
Fernanda Malinosky Coelho da Rosa
Luciene Cléa da Silva
Myrna Wolff Brachmann dos Santos
Sandra Novais Sousa

SERVIÇO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM CONTEXTO DE PANDEMIA



ORGANIZADORES
Milene Bartolomei Silva
Fernanda Malinosky Coelho da Rosa
Luciene Cléa da Silva
Myrna Wolff Brachmann dos Santos
Sandra Novais Sousa

SERVIÇO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM CONTEXTO DE PANDEMIA



Reitor

Marcelo Augusto Santos Turine

Vice-Reitora

Camila Celeste Brandão Ferreira Ítavo

Obra aprovada pelo

CONSELHO EDITORIAL DA UFMS

RESOLUÇÃO Nº 125-COED/AGECOM/UFMS.

DE 28 DE JULHO DE 2022

Conselho Editorial

Rose Mara Pinheiro (presidente)

Adriane Angélica Farias Santos Lopes de Queiroz

Ana Rita Coimbra Mota-Castro

Andrés Batista Cheung

Alessandra Regina Borgo

Delasnieve Miranda Daspert de Souza

Elizabete Aparecida Marques

Geraldo Alves Damasceno Junior

Maria Lígia Rodrigues Macedo

William Teixeira

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Diretoria de Bibliotecas – UFMS, Campo Grande, MS, Brasil)

Serviço de atendimento educacional especializado em contexto de pandemia [recurso eletrônico] /
organizadores, Milene Bartolomei Silva ... [et al.] -- Campo Grande, MS : Ed. UFMS, 2022.
186 p. : il. color.

Dados de acesso: <https://repositorio.ufms.br>
Inclui bibliografias.
ISBN 978-65-89995-51-7

1. Professores – Formação. 2. Professores de educação especial – Formação. 3. Educação
inclusiva. 4. Educação especial. 5. Ensino à distância. I. Silva, Milene Bartolomei. II. Rosa, Fernanda
Malinosky Coelho da. III. Silva, Luciene Cléa da. IV. Santos, Myrna Wolff Brachmann dos. V.
Sousa, Sandra Novais. VI. Faculdade de Educação (FAED). VII. Universidade Federal de Mato
Grosso do Sul.

CDD (23) 370.7

Bibliotecária responsável: Tânia Regina de Brito – CRB 1/2.395

ORGANIZADORES

Milene Bartolomei Silva
Fernanda Malinosky Coelho da Rosa
Luciene Cléa da Silva
Myrna Wolff Brachmann dos Santos
Sandra Novais Sousa

SERVIÇO DE
ATENDIMENTO
EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO
EM CONTEXTO
DE PANDEMIA

Campo Grande - MS
2022



© dos autores:

Milene Bartolomei Silva
Fernanda Malinosky Coelho da Rosa
Luciene Cléa da Silva
Myrna Wolff Brachmann dos Santos
Sandra Novais Sousa

1ª edição: 2022

Projeto Gráfico, Editoração Eletrônica

TIS Publicidade e Propaganda

Revisão

A revisão linguística e ortográfica
é de responsabilidade dos autores

A grafia desta obra foi atualizada conforme o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, de 1990, que entrou em vigor no Brasil em 1º de janeiro de 2009.

Direitos exclusivos para esta edição



Secretaria da Editora UFMS - SEDIT/AGECOM/UFMS

Av. Costa e Silva, s/nº - Bairro Universitário
Campo Grande - MS, 79070-900
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Fone: (67) 3345-7203
e-mail: sedit.agecom@ufms.br

Editora associada à



ISBN: 978-65-89995-51-7

Versão digital agosto de 2022



Este livro está sob a licença Creative Commons, que segue o princípio do acesso público à informação. O livro pode ser compartilhado desde que atribuídos os devidos créditos de autoria. Não é permitida nenhuma forma de alteração ou a sua utilização para fins comerciais. br.creativecommons.org

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
Fernanda Malinosky Coelho da Rosa	
Luciene Cléa da Silva	
Milene Bartolomei Silva	
Myrna Wolff Brachmann dos Santos	
Sandra Novais Souza	
O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM TEMPOS DE PANDEMIA	21
Alexandra Ayach Anache	
PRODUÇÃO E SOCIALIZAÇÃO DE MATERIAIS E VIVÊNCIAS: UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA	41
Carina Elisabeth Maciel	
Mariuza Aparecida Camillo Guimarães	
Neidi Liziane Copetti da Silva	
ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL INCLUÍDOS EM CLASSES REGULARES: SINGULARIDADES E DESAFIOS PARA O ENSINO REMOTO.....	60
Joyce Braga	
Fernanda Malinosky Coelho da Rosa	
I - Deficiência Visual	60
II - Atendimento Educacional Especializado	64
III - O Atendimento Educacional Especializado para a pessoa com deficiência visual.....	68
IV - Tecnologias Assistivas para a pessoa com deficiência visual	71

**ALUNOS SURDOS E/OU COM DEFICIÊNCIA
AUDITIVA INCLUÍDOS EM CLASSES REGULARES:
SINGULARIDADES E DESAFIOS PARA
O ENSINO REMOTO102**

Shirley Vilhalva

I – Surdo, Deficiente Auditivo e Surdocego:
Conceitos e definições.....102

II – Surdos, Deficientes Auditivos e Surdocegos:
Aprendizagem em tempos de pandemia.....108

**ALUNOS COM TRANSTORNOS GLOBAIS
DO DESENVOLVIMENTO INCLUÍDOS
EM CLASSES REGULARES: SINGULARIDADES
E DESAFIOS PARA O ENSINO REMOTO (PARTE 1)127**

Mirella Villa de Araújo Tucunduva da Fonseca

**ALUNOS COM TRANSTORNOS GLOBAIS DO
DESENVOLVIMENTO INCLUÍDOS EM CLASSES
REGULARES: SINGULARIDADES E DESAFIOS
PARA O ENSINO REMOTO (PARTE 2).....153**

Daniela Cristina Barros de Souza Marcato

I – Introdução e contextualização da temática154

II – O processo educacional das pessoas com TEA:
características, desafios comuns, aspectos a observar.....156

III – Estratégias que possibilitam a aprendizagem
dos sujeitos com TEA.....160

APRESENTAÇÃO

SERVIÇO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM CONTEXTO DE PANDEMIA

Este material é resultado de um trabalho coletivo desenvolvido por professores que atuam na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Um projeto nacional coordenado pela Diretoria de Políticas da Educação Especial do Ministério da Educação em articulação com as Instituições Públicas de Ensino Superior e Secretarias Municipais de Educação, no âmbito da Política Nacional de Formação de Professores para a Educação Especial, que contempla a experiência dos cursos de extensão, aperfeiçoamento e especialização.

A formação de professores/as tem, nas últimas décadas, ocupado espaço central no delineamento de políticas públicas educacionais. Pesquisadores/as e professores/as, em âmbito mundial e nacional têm buscado encontrar caminhos para (trans)formar as práticas de formação docente e para a construção da identidade profissional, como uma das estratégias para a consolidação de práticas educativas de qualidade, nas quais o/a professor/a seja reconhecido como produtor/a de saberes, capaz de intervir, decidir sobre a construção de sua formação e a transformação da realidade educacional em que atua. No conjunto das atuais políticas públicas brasileiras, atendendo ao que dispõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB - (BRASIL, 1996) e o Plano Nacional de Educação - PNE - (BRASIL, 2014), o governo federal propôs a criação de programas para a formação inicial e continuada, articulados entre as instituições públicas de ensino superior e os sistemas estaduais e municipais de ensino, visando elevar o padrão mínimo de qualidade educacional.

Nessa perspectiva, coube às universidades, incentivadas pelo MEC, o desenvolvimento de programas e cursos de formação continuada para profissionais que atuam em diferentes áreas, os quais podem apresentar conteúdos diversificados, elaboração de materiais impressos e eletrônicos para a formação permanente e o aprimoramento de práticas educativas (livros, softwares, vídeos etc.); a associação com instituições de ensino superior, escolas e sistemas de ensino (Secretarias de Educação) para oferta de programas.

Nesse contexto, diferentes ações têm sido desenvolvidas pela UFMS por meio da Faculdade de Educação (FAED), pautadas em estratégias que visam a oferta de cursos de formação de professores da rede pública, que atuam nas diversas áreas e etapas da Educação Básica, especialmente para aqueles/as professores que debruçam sua formação e discussão para o processo de uma Educação Inclusiva.

A formação continuada não tem sido proposta como o argumento para suprir lacunas de uma formação inicial precária, mas como parte do desenvolvimento profissional, cabendo ao professor formador, o papel de intervir, intencional e sistematicamente, no processo de formação de professores. Considerando que a formação de professores/as para a Educação Especial pode ser consolidada nas instituições de Educação básica, este projeto pretende criar contextos formativos, ressignificar os saberes dos professores/as que trabalham na área da Educação Especial, considerando as concepções de inclusão e a relação dialógica entre produções teóricas e as possibilidades pedagógicas em instituições de Educação.

Portanto, com o objetivo de ofertar formação continuada, em nível de extensão, a esses professores da educação básica, que trabalham em salas regulares em tempos de pandemia do COVID-19, possibilitando programas e práticas que atendam à diversidade dessas salas para o ensino remoto e para o atendimento de alunos público-alvo

da Educação Especial, a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), especializada na oferta de educação em diferentes modalidades de ensino, buscou juntamente com a Faculdade de Educação (FAED) oferecer um curso de 90h.

Ainda, cabe dizer que a UFMS tem como visão ser reconhecida por sua dinamicidade e qualidade na prestação de serviços educacionais, sociais e tecnológicos e a missão de desenvolver e socializar o conhecimento, promovendo a formação e o aperfeiçoamento do capital humano por meio da junção indissociável entre ensino, pesquisa e extensão. Além da cidade universitária na capital, a UFMS mantém Campus em Aquidauana, Chapadão do Sul, Corumbá, Coxim, Naviraí, Nova Andradina, Paranaíba, Ponta Porã e Três Lagoas, descentralizando o ensino para atender aos principais pólos de desenvolvimento do Estado. Além disso, a UFMS, por meio da Diretoria de Escola de Extensão, desenvolve ações nas temáticas da Educação, inclusive da Educação Especial, no âmbito da Extensão, da Pesquisa e do Ensino, buscando a qualificação dos profissionais da educação básica e da formação de professores.

Justifica-se, portanto, o oferecimento desse curso aos profissionais que atuam na Educação pública, com alunos da Educação Especial, de tal modo que os mesmos, de posse desses conhecimentos, possam realizar uma prática educativa mais efetiva que respeite as crianças como cidadãos de direito.

No que segue, apresentaremos brevemente a legislação internacional que influenciou a legislação brasileira no âmbito da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e, posteriormente, focaremos nossas discussões nos dados dos dois últimos cursos de extensão oferecidos por esta universidade em parceria com a Diretoria de Políticas da Educação Especial do Ministério da Educação.

Uma breve apresentação da legislação

Neste tópico temos por objetivo apresentar, de forma breve, a legislação internacional que influenciou leis brasileiras voltadas para a Educação Inclusiva e algumas das leis nacionais vigentes sobre o tema.

Em 1994 foi elaborada a Declaração de Salamanca que se baseia no princípio da inclusão como um meio de se alcançar a meta da Educação para Todos. Neste tratado, o Brasil estabeleceu o compromisso de transformar as escolas em instituições que incluam todos, indiscriminadamente, onde as diferenças são celebradas e as necessidades individuais são tratadas adequadamente. Após essa iniciativa, que é um marco da Educação Especial em um contexto inclusivo, políticas públicas foram criadas com diversas recomendações para que houvesse a integração e, depois, a inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

No âmbito nacional, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), publicada em 1996, que também teve influência da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), como é possível observar já em seus primeiros artigos, quando, no artigo 3, recomenda que o ensino seja ministrado com base nos princípios de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; de liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; do respeito à liberdade e apreço à tolerância e da consideração com a diversidade étnico-racial. Além disso, esta lei preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar professores com formação continuada para o atendimento especializado e professores capacitados para promover a inclusão na classe comum (BRASIL, 1996).

No ano de 2001, o Plano Nacional de Educação (PNE), elaborado em 1996 e publicado cinco anos depois, reforça também a ideia de construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à

diversidade humana. Neste mesmo ano, dentre as políticas públicas criadas, visando a inclusão, estão a Resolução CNE/CEB nº 2 e seu Parecer nº 17, os quais instituem e definem as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na educação básica. Esses documentos recomendam “[...] que a escola se torne inclusiva, um espaço democrático e competente para trabalhar com todos os educandos, sem distinção de raça, classe, gênero ou características pessoais [...]” (BRASIL, 2001, p.3). Além disso, o Parecer nº 17/2001 e o artigo 18 da Resolução nº 2/2001 estabelecem que as instituições educacionais devem oferecer oportunidades de formação continuada aos professores, inclusive em nível de especialização, pelas instâncias educacionais da União, dos estados, do Distrito Federal e dos Municípios, reforçando que o atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular.

No que diz respeito à formação docente, em 2002, é publicado um documento intitulado Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena com orientações para que as instituições de ensino superior planejem sua organização curricular de modo que a formação docente esteja voltada à diversidade, além de considerar conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas.

Em 2008, o Ministério da Educação apresentou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. As diretrizes propostas por esse documento trouxeram novas definições para a escolarização dos alunos surdos no contexto da escola de ensino comum. Podemos observar que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) previsto no texto dessa política deve ser ofertado tanto na modalidade oral e escrita, quanto na língua de sinais, realizado mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino de Libras e de Língua Portuguesa, na modalidade escrita como segunda língua.

Em 2009, foi publicada a Resolução CNE/CBE nº 4 que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, a fim de orientar a organização dos sistemas educacionais inclusivos quanto à matrícula desses discentes em classes comuns do ensino regular e AEE, ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. É importante ressaltar que a oferta deste atendimento deve ser instituída presumindo-se sala de recursos multifuncionais, a elaboração do plano de AEE, assim como professores especializados para o exercício da docência neste ambiente, tradutores e intérpretes da Língua Brasileira de Sinais (Libras), guia-intérprete e/ou demais profissionais necessários para atividades de apoio (BRASIL, 2009).

O caráter substitutivo e transversal da Educação Especial é ratificado pela Resolução CNE/CEB nº 04/2010, em seu artigo 29, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Cabe ressaltar também que a LDB sofreu modificações para se adequar às demandas da Educação Inclusiva e às nomenclaturas vigentes, além de dispor sobre a formação dos profissionais da educação. Isso ocorreu por meio da lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.

Após 2013, duas leis importantes foram aprovadas. Dentre elas estão o Plano Nacional de Educação – PNE (decênio 2014-2024) que preconiza o fortalecimento dos sistemas educacionais inclusivos em todas as etapas, viabilizando acesso pleno à educação básica obrigatória e gratuita. Ademais, em sua meta 4 é reforçada a inclusão dos alunos de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação à Educação Básica e/ou ao Atendimento Educacional Especializado, público, ou em redes conveniadas, preferencialmente na rede regular de ensino. Na meta 8 enfatiza-se a necessidade de se garantir e universalizar o acesso à educação escolar para todos, valorizando as diferenças e respeitando necessidades educacionais.

A lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), em seu artigo 28, delega ao poder público as funções de assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

I – sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida; II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena; III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia; (BRASIL, 2015, p.4).

Essas leis brasileiras, ainda recentes, sinalizam mais um passo em termos de legislação em prol do ensino inclusivo. Mas indicam também que ainda há muito o que fazer para que as mesmas saiam do papel e sejam efetivadas no cotidiano das instituições educativas. Um aspecto relevante para que isso aconteça é a formação continuada dos professores, pois desta maneira, os mesmos podem ampliar seus saberes sobre tais documentos/legislações e fortalecer suas práticas e lutas para que o ensino inclusivo aconteça de fato.

Por fim, é importante enfatizar que a Educação Inclusiva condiz com um ambiente educacional “[...] em que é possível o acesso e a permanência de todos os alunos, e onde os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, são substituídos por procedimentos de identificação e remoção das barreiras para a aprendizagem” (GLAT; PLETSCH; SOUZA FONTES, 2007, p. 344), é um movimento que não se restringe à Educação Especial, mas é extensivo a todas

as pessoas, indiscriminadamente. Nesta perspectiva, há a necessidade de uma formação mais ampla dos profissionais, que vá além de des- construir ambientes, contextos e falas normatizadoras, homogenei- zantes, e promova a reflexão e a discussão constantes acerca do tema.

Tal proposta mostrou-se necessária, especialmente com a ur- gência de uma formação mais aprofundada, para além do campo da gestão, envolvendo assim professores atuantes em todas as áreas da Educação Básica, em contato direto com as especificidades do aten- dimento ao público-alvo da Educação Especial, com um olhar mui- to cuidadoso para a educação inclusiva, voltando-se essencialmente para o contexto da pandemia de Covid-19.

O curso intitulado “Serviço de Atendimento Educacional Especializado em Contexto de Pandemia”

O Projeto do curso foi ao encontro da Política Nacional de Edu- cação Especial (PNE), que revela uma proposta de escola inclusiva e possibilita a formação continuada de professores da Educação Básica numa perspectiva de contemplar a diversidade e o Atendimento Edu- cacional Especializado (AEE) em Tempos de Pandemia. Com o intuito de atender ao proposto pela Diretoria de Políticas da Educação Espe- cial, do Ministério da Educação, criamos o Curso de Extensão, sobre práticas para o ensino e a aprendizagem do público-alvo da Educação Especial nas salas inclusivas em contexto de pandemia do COVID-19. Além disso, ele foi pensado em uma perspectiva dialógica, emancipa- tória e reflexiva, na construção dos saberes necessários para atuação qualificada. Como afirma Rodrigues, Capellini e Santos (2018),

[...] a Educação Especial na perspectiva da Educa- ção Inclusiva problematiza as práticas educacionais hegemônicas e passa a utilizar conceitos interliga- dos à diferença como possibilidade de compreender

a relação eu/outro na constituição da identidade e subjetividade do sujeito. Essa concepção defende o conhecimento e a convivência com a diferença como promotoras de uma ultrapassagem das práticas rotuladoras, classificatórias da aprendizagem e dos preconceitos historicamente construídos em relação ao público-alvo da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. Esses pressupostos requerem revisões na definição e conceituação da função da escola, da concepção do conhecimento, do ensino e da aprendizagem. A nova concepção define as ações educacionais que interferem diretamente no percurso escolar do estudante e na sua constituição como sujeito. (p. 10).

O curso em questão foi desenvolvido em cinco módulos, a fim de que a discussão dos aspectos que envolvem a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e em contexto de pandemia fossem abordadas e debatidas. Os módulos se deram em consonância com as atividades propostas pelos professores formadores, entre eles: estudos teóricos, atividades a distância, chats e bate-papos acerca das temáticas planejadas, fóruns de discussões, fóruns de dúvidas e trocas de experiências. Entende-se que, assim, o curso não se resumiu a oferecer subsídios informativos, mas a estabelecer relações teórico-práticas que evidenciem devidamente os cotidianos das escolas, contemplando variados aspectos e discussões:

1. Compreensões e reflexões sobre a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva;
2. Alunos com deficiência visual incluídos em classes regulares: singularidades e desafios para o ensino remoto;
3. Alunos surdos e/ou com deficiência auditiva incluídos em classes regulares: singularidades e desafios para o ensino remoto;
4. Alunos com transtornos globais do desenvolvimento incluí-

dos em classes regulares: singularidades e desafios para o ensino remoto (PARTE 1);

5. Alunos com transtornos globais do desenvolvimento incluídos em classes regulares: singularidades e desafios para o ensino remoto (PARTE 2);

6. Momento de produção e socialização de materiais e vivências a partir das temáticas discutidas no curso.

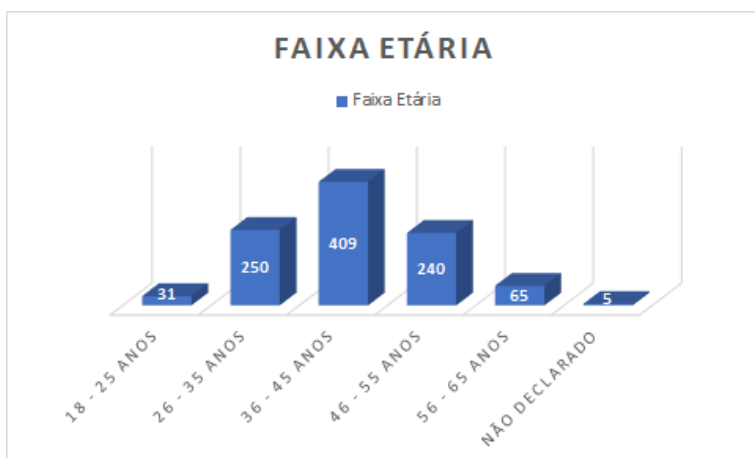
A formação aconteceu por meio de atividades à distância, via Ambiente Virtual de Aprendizagem – Moodle na plataforma de cursos da UFMS (<https://ava2.ufms.br/>), para estudo, discussões do conteúdo, reflexão, construção e acompanhamento dos processos desenvolvidos pelos sistemas e escolas de educação básica na elaboração e concretização de propostas inclusivas. Na plataforma foi disponibilizado também a gravação de todas as palestras online que ocorriam durante os módulos; Aulas assíncronas; Slides e vídeos informativos; material instrucional com os aportes teóricos desenvolvidos nos módulos; situações para reflexão a partir de simulações do real; Fóruns de Discussão e um ambiente para socializar materiais didáticos e para postar tarefas. Houve, também, estudo de textos, realização de atividades de investigação e de ação nas escolas de atuação dos cursistas; e tutoria virtual. Todos os materiais foram disponibilizados em PDF, HTML, imagens com legendas e transcrições necessárias e as Lives contaram com intérpretes de Libras, sempre com o cuidado à acessibilidade de todos/as os/as cursistas.

Tivemos duas edições deste curso. A Turma 1 participou de dezembro/2020 a maio/2021 e a Turma 2, de agosto/2021 a novembro/2021. Em ambas edições foram oferecidas mil vagas para professores que atuam em escolas públicas e tivemos quase três mil

inscritos em uma semana com o Edital aberto (em cada um dos processos seletivos). Dentre os/as cursistas inscritos/as, 92% é do sexo feminino e 3% possui alguma deficiência declarada no ato da inscrição (deficiência visual, surdez ou deficiência física). Quanto à escolaridade, destacamos que 20% tem nível superior completo, a maioria tem especialização (63%), 8% tem mestrado, entre outras.

Em relação à faixa etária dos/as participantes, observamos que a maioria está entre os 36 e 45 anos:

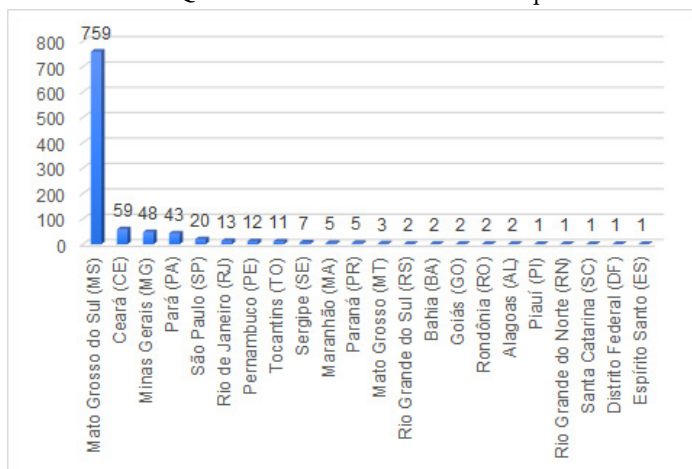
Gráfico 1. Faixa etária dos cursistas



Fonte: Arquivo Pessoal

É relevante ressaltar que todas as cinco regiões brasileiras estavam representadas nos cursos, mas a maioria dos cursistas são do Estado do Mato Grosso do Sul (cerca de 76%), onde fica localizada a UFMS.

Gráfico 2. Quantitativo de cursistas inscritos por Estado



Fonte: Arquivo Pessoal

Cabe ressaltar que todo material de estudo que fomentou as discussões foi elaborado pelos professores pesquisadores, formadores e organizadores do curso, material instrucional, com indicações de leituras para aprofundamento e, ao final do curso, foi produzido registro teórico-prático. Por fim, com todas essas mudanças provocadas pela pandemia do Covid-19, pudemos utilizar-nos das estratégias tecnológicas para a formação continuada dos professores, coordenadores e gestores da rede básica de ensino.

Desta forma, os textos que seguem representam a sistematização dos estudos e discussões realizadas ao longo do curso. Esperamos que esse material contribua para fomentar novas aprendizagens, discussões e inquietações na área. Desejamos uma boa leitura a todos/as!

Organização

Fernanda Malinosky Coelho da Rosa

Luciene Cléa da Silva

Milene Bartolomei Silva

Myrna Wolff Brachmann dos Santos

Sandra Novais Sousa

Referências

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC/SEF, 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução n° 2/2001, de 11 de setembro de 2001. Brasília, DF: CNE/CEB, 2001.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Resolução n° 4, de 2 de outubro de 2009**, que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado – AEE, na educação básica. Brasília, DF: MEC, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n° 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, 2010.

BRASIL. Casa Civil. **Decreto n° 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF, 2011.

BRASIL. **Lei n° 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF, 2013.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: Lei n° 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D.; SOUZA FONTES, R. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. **Revista do Centro de Educação**, v. 32, n. 2, 2007, p. 343-355.

RODRIGUES, O. M. P. R.; CAPELLINI, V. L. M. F.; SANTOS, D. A. N. Fundamentos históricos e conceituais da Educação Especial e inclusiva: reflexões para o cotidiano escolar no contexto da diversidade. Recuperado de https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/155246/1/unesp_ead_reei1_ee_d01_s03_texto02.pdf, 2018.

O Atendimento Educacional Especializado em tempos de pandemia¹

Alexandra Ayach Anache²

*Nós vos pedimos com insistência: nunca digam “isso é natural”. Diante dos acontecimentos de cada dia, numa época em que reina confusão, em que corre o sangue, em que se ordena a desordem, em que o arbitrário tem força de lei, em que a humanidade se desumaniza. Não digam nunca “isso é natural”. Para que nada possa ser imutável. (Bertolt Brecht, **A exceção e a regra**).³*

Com esse pensamento de Bertolt Brecht, inicio minha reflexão, e parto da referência de que toda função no desenvolvimento cultural da criança, aparece em cena duas vezes, em dois planos. Primeiro no plano social, e depois no plano psicológico. No princípio, entre os homens, como categoria intersíquica e logo no interior da criança como categoria intrapsíquica (VIGOTSKY, 2000, p. 150).

A educação exerce papel fundamental no desenvolvimento do homem cultural, pois há desvantagem aparente na dependência total que nós temos ao nascer. Nós caminhamos por meio dos processos educativos, quer seja, das mediações dos processos educativos para nos tornarmos seres culturais.

Usarei essas ideias iniciais para conduzir e estabelecer o raciocínio aqui apresentado. Pontuarei três aspectos: primeiro apre-

¹ Transcrição da Live de abertura do Curso de Extensão Serviço de Atendimento Educacional Especializado em contexto de pandemia, realizada no dia 14 de setembro de 2021.

² Professora titular da Faculdade de Ciências da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. E-mail Alexandra.anache@ufms.br.

³ Excerto extraído do site: <https://www.pensador.com/frase/MTIwMzU2OQ/>

sento algumas considerações gerais, depois os aspectos conceituais e por fim uma interlocução entre esses referenciais e a importância da educação no desenvolvimento das pessoas com e sem deficiências. Para ambos, não há diferença nesse percurso: a educação é fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores tão necessárias para que a aprendizagem ocorra.

Primeiramente trago dados de pesquisas que realizei, de 2015 a 2021, nas bases de dados da CAPES, observando quais produções acadêmicas estavam registradas nesse portal. Para isso utilizei os descritores: Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado. Desse conjunto, disponibilizado nesse portal foram encontradas cinquenta produções. Uma busca em 2020 tinha resultado em quarenta e seis trabalhos, número que aumentou em quatro produções, relacionadas à pandemia, nesta última busca em 2021. Esse número poderá se modificar transcurso deste ano.

O que esses dados nos dizem? Eles indicam que houve um aumento de matrículas de estudantes com deficiência nas escolas de ensino comum nos últimos anos. E que 92% desses alunos com deficiência estão incluídos em classes comuns, principalmente na rede pública de ensino. Esse é um dado relevante, inclusive está em conformidade com o Censo realizado, de 2014 a 2018 (INEP, 2020).

E o que as pesquisas estão dizendo sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) de 2015 a 2019, antes da pandemia? Eu gosto de marcar essa posição para depois comparar com o que tem sido dito sobre o AEE na pandemia – considerando 2020 a 2021. (SOUZA, & DAIANEZ, 2020). No período anterior à pandemia assistimos a um aumento de matrículas de alunos com deficiências e que necessitavam do Atendimento Educacional Especializado, predominantemente nas escolas comuns como também é mostrado pelo referido Censo. Também as pesquisas estavam apontando para a maior

necessidade de articulação entre a educação especial e a educação regular, numa perspectiva colaborativa. Esta perspectiva requer a

[...] valorização das atitudes de colaboração e reflexão crítica, visto que os pares, calcados em decisões e análises tornam-se co-parceiros, co-usuários e co-autores de processos investigativos delineados a partir da participação ativa, consciente e deliberada (IBIAPINA, 2008, p.26).

A melhoria em condições de acessibilidade ao currículo, a estrutura física, recursos de tecnologia da informação e de Tecnologia Assistiva, eram necessidades que as pesquisas já vinham apontando. (SEBASTIAN-HEREDERO e ANACHE, 2020). Algumas escolas tinham os recursos, especialmente de Tecnologia Assistiva, mas esses recursos muitas vezes, estavam engavetados, encaixotados, e, portanto, não estavam disponíveis para todos os alunos. Considerando que o Brasil é um país de dimensões continentais, esta pode não ser a realidade de todos os lugares deste país. Alguns professores, muitas vezes, não sabem utilizar alguns dos equipamentos, por exemplo, usar uma linha braile, uma lupa eletrônica, alguns programas de computadores, softwares específicos etc. (ANACHE & RESENDE, 2016).

Além disso, nós tínhamos uma outra questão que dizia respeito à implantação de ações e relações que visavam implementar currículos acessíveis e não arranjos. Trabalhava-se para que se tivesse condições de ter um currículo adequado na perspectiva da educação inclusiva.

Outra questão importante é que havia ainda uma discussão sobre a necessidade de se combater o preconceito e a discriminação e as atitudes capacitantes presentes nas nossas práticas pedagógicas – e temos muito a conversar sobre isso.

Promover a participação efetiva dos professores na construção do projeto político-pedagógico para além do cumprimento das exigências burocráticas e que ficam muitas vezes distante da comunidade

acadêmica – é e continua sendo um desafio. Investimentos na formação docente, mas não aquelas formações aligeiradas, mas formações para o exercício da profissão e com propostas de formação em serviço, e ainda, o fortalecimento das políticas educacionais que valorizem o magistério. Todas essas eram demandas que já tínhamos antes da pandemia desafios ainda não vencidos.

Com a pandemia, as pesquisas foram mostrando para nós, que os professores e os estudantes de todo o país vivem os desafios da implementação de práticas pedagógicas que, para eles, até então, eram desconhecidas e que precisariam se adequar a um novo modo de ensino que não contemplava – e que ainda não contempla – as condições de aprendizagem específicas dos estudantes.

Ainda encontramos nas pesquisas e não só nas pesquisas acadêmicas, mas também nos dados da UNESCO (2020), o aprofundamento das desigualdades sociais, impactado inclusive, pela implantação de aulas remotas. Soma-se a isso que muitas crianças, adolescentes, jovens e adultos não tem condições de ter acesso às redes (incluindo a internet), e muitas vezes não tem conhecimento de uso e de domínio do instrumento tecnológico, para usar a tecnologia da informação a seu favor. O que, já de saída, mostra para nós uma fragilidade imensa do nosso sistema educacional.

Há pouco investimento, em tecnologias da comunicação e da informação e em Tecnologia Assistiva que é específica para as pessoas que apresentam algum tipo de necessidade educacional específica. Esses aspectos continuam a ser colocados como necessários. Muitas famílias não tiveram acesso a tais recursos, nem mesmo um celular com internet disponível havia, para o seu filho pudesse participar do ensino remoto. São essas as condições que nós enfrentamos até então, nós não as superamos ainda.

Em relação aos aspectos conceituais sempre precisamos definir alguns conceitos, já que a literatura, as pesquisas e a nossa prática, têm mostrado que os professores, os familiares e muitas pessoas da comunidade acadêmica, também tem dificuldade de diferenciar alguns deles; como a distinção entre educação inclusiva e educação especial. Educação inclusiva é um princípio orientador, ordenador das políticas educacionais. Ela deve ser implementada com equidade e prevê a aprendizagem das pessoas em qualquer nível e modalidade de ensino. A educação especial se insere nesse contexto. Além disso, implica o desenvolvimento de um sistema educacional que abranja as escolas, sua comunidade e a sociedade. É um princípio que fundamenta a educação brasileira e requer que o sistema de ensino e suas diferentes modalidades e níveis se organizem para proporcionar a todos os estudantes condições de acesso ao currículo. E para que isso ocorra nós precisamos criar condições para tal, em todos os níveis de ensino. O que também requer, obviamente, mudanças de valores, de atitudes e adequações em todos os níveis. Sobretudo nas relações pedagógicas, nas relações instituídas nas práticas pedagógicas, superando necessariamente as atitudes capacitistas.

O Conselho Nacional de Educação aprovou as diretrizes para as escolas durante a pandemia – e vocês podem encontrá-las no portal do Ministério da Educação (2020). Para a educação especial o documento sugere que as atividades pedagógicas não presenciais devem incluir os estudantes com deficiências, com transtorno do espectro autista e habilidades de superdotação. Devem ser adotadas medidas de acessibilidade com organização e regulação definidas por estados e municípios. Mas existem outros cuidados que merecem ser observados principalmente quanto à mediação.

A partir desse conceito de mediação do Ministério da Educação e do que está sendo entendido, quais são os mediadores que as escolas e o sistema educacional de modo geral vão utilizar para implementar

uma educação que seja acessível ao estudante com deficiência? Quais os instrumentos que podem ser utilizados? Isso a normativa deixou a cargo das comunidades, das secretarias de educação, para que cada local, de acordo com a sua realidade, pudesse implementar, suas estratégias. Junto à essas atividades devem ser asseguradas o Atendimento Educacional Especializado (AEE) – que envolve a parceria entre os profissionais especializados e professores, para desempenhar tais funções, na adequação de materiais, nas orientações e apoios necessários aos pais e responsáveis e aos próprios estudantes do AEE.

Ainda não temos pesquisas mostrando quais são as estratégias que essas secretarias e as escolas utilizaram, ou sobre qual foi a natureza desses apoios, quais foram os materiais utilizados, que tipo de trabalho foi feito. Isso Merece um estudo bastante aprofundado.

Como no ensino remoto a atenção é redobrada, intensificada para cada aluno, os profissionais do AEE devem dar suporte às escolas na elaboração dos planos educacionais ou planos de estudos individualizados que levem em conta a situação de cada estudante. Para esse processo funcionar, o Ministério da Educação alerta que as famílias são sempre parte importante do processo. Também ainda não temos dados oficiais sobre essa face das circunstâncias, sobre como as famílias se comportaram neste transcurso, ou sobre como isso ocorreu considerando-se as diferentes classes sociais. Temos observado que para a classe média alta essa situação ficou um pouco mais confortável do que para as camadas mais pobres da nossa população. (UNESCO, 2020).

Não podemos esquecer também, que na Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a educação especial é definida como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas de ensino, que disponibilizam recursos, serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino-aprendizagem nas turmas comuns de ensino regular. Isso significa

que educação especial não é sinônimo de atendimento educacional especializado (AEE). A educação especial é uma modalidade mais ampla onde o AEE é parte dessa dela. Ainda não me refiro à Política sancionada em 2020, pelo presidente da República Federativa do Brasil, pois ela ainda está sobre litígio.

Uma escola inclusiva requer, entre vários aspectos, a construção de uma cultura colaborativa, que vise parceria com os professores da educação especial e profissionais especializados a fim de elaborar e implementar práticas pedagógicas inclusivas.

Proponho uma reflexão: neste percurso da pandemia nós trabalhamos nesta perspectiva colaborativa? Eu arrisco uma hipótese: se antes da realidade pandêmica já era difícil o estabelecimento de práticas colaborativas, com o advento da pandemia, me parece que essa situação se aprofundou. Tivemos uma separação espacial. Mas será que o ensino remoto entre nós professores não proporcionou condições para que a gente pudesse fazer um trabalho mais integrado? É uma pergunta que merece também uma pesquisa cuidadosa.

Há uma outra questão que a gente precisa entender com relação a quem nós estamos denominando de público da educação especial – que são pessoas, estudantes, que apresentam características específicas, podemos chamar de extranormativas, definição que se contrapõe a uma visão de déficit ou à uma visão patologizante. Essa visão se centra nas diferenças dos processos de desenvolvimento como características do ser humano. A pessoa com deficiência encontra, de acordo com as suas possibilidades e as que a eles são ofertadas, condições para criar formas de organização, de enfrentamento dos desafios que lhe são impostos pela condição da deficiência ou das suas características específicas. Caracterização que procura não patologizar a deficiência, mas entendê-la como uma especificidade. Isso muda muito a percepção sobre essas pessoas e esses estudantes. O que

também nos leva a pensar sobre as necessidades de apoio, por diferentes vias, para que tenham condições de aprender e ter êxito no seu processo de aprendizagem. Nesse sentido, o desenvolvimento é compreendido como um processo mediado, fortemente marcado na dinâmica contextualizada das atividades cotidianas e práticas do mundo.

Para identificarmos a necessidade educacional especial de um aluno precisamos investigar qual é o domínio que ele tem dos instrumentos disponíveis na sociedade, e quais são os que ele vai precisar para aprender. Destaca-se que no caso do processo de escolarização é preciso identificar a sua história de inserção na comunidade escolar, identificando quais foram os mediadores a que ele teve acesso para aprender, por exemplo, a ler e a escrever.

Recuperando as contribuições de Souza e Daiane (2020, p. 06):

As possibilidades de desenvolvimento estão circunstanciadas socialmente e associadas ao potencial criador da educação, que se concretiza no âmbito de uma mediação pedagógica mobilizada pela diferença. A diferença, lugar da singularidade, se configura como a força motriz, criadora e transformadora, que é capaz de tencionar a forma escolar, baseada na categoria da homogeneidade.

Destaco o entendimento de que uma perspectiva homogeneizadora, é uma expressão de uma atitude capacitista em que o entendimento que impera é o de que eu tenho que ensinar a todos, de modo igual, como se não houvesse especificidades. Outro exemplo deste tipo de conduta é uma avaliação estendida a todos de modo igual, em nome de uma determinada justiça social, mas que acaba por estar calcada no princípio da homogeneização e não no princípio da equidade – situações muito comuns no contexto de nossas escolas.

Retomando o atendimento educacional especializado (AEE), uma das questões que mais chamou a atenção de todos nós foi a im-

plementação do ensino em situação de distanciamento social, para o público da educação especial, seja pela dificuldade do acesso objetivo aos instrumentos utilizados nessa situação, quando a maioria da nossa população de estudantes com deficiência pertence a camada mais pobre da sociedade seja pelo domínio e conhecimento necessários ao uso dos instrumentos disponíveis. São parte dos problemas que temos. Isso é evidenciado tanto pelas pesquisas que temos realizado como nos observatórios de educação que têm trazido essa questão para nós.

À escola e ao AEE cabe, nesse momento, mesmo com toda a dinâmica impeditiva que se consolida, buscar formas de manter o diálogo permanente tanto com os órgãos gestores quanto com os familiares, cuidadores e com as pessoas com deficiência que precisam se escolarizar.

Hoje o planejamento para o atendimento educacional especializado se torna mais importante. Para ele precisaríamos entender ainda melhor toda a complexidade desse processo, porque as necessidades específicas dos nossos estudantes se aprofundam nesse contexto pandêmico e de ensino remoto. E não dá para fazer apenas arranjos. É preciso construir uma outra maneira de trabalhar. Esse foi e tem sido um dos principais desafios do fazer pedagógico para o AEE.

Quero também mencionar a questão do aprofundamento e as discussões acerca das implementações de práticas diversificadas de currículo. Como não temos uma discussão de currículo aprofundada dentro das nossas escolas, dentro do sistema educacional regular, essa discussão está fragilizada. Parece que nós estamos neste momento, fazendo “puxadinhos”, “arranjos”.

Os estudos de Plescht (2017) e de outros professores, as diferentes concepções de currículo. Mais recentemente, Sebastián-Heredero (2020) apresenta o Desenho Universal da Aprendizagem como uma alternativa viável para planejar os currículos que incluem

os para os estudantes com deficiência com transtorno global do desenvolvimento, com altas habilidades/superdotação, além de outros públicos que estão em situação de vulnerabilidade social.

O desenho universal da aprendizagem apresenta diferentes formas para atender a todos, com o objetivo de diferenciar possibilidades visando estimular o interesse dos alunos. No campo em que tenho mais familiaridade para falar, podemos considerar a importância da necessidade de uma avaliação da aprendizagem em que todas as pessoas indistintamente, sejam capazes de participar: é preciso criar alternativas metodológicas, para que ela seja adequada às especificidades dos estudantes. Pensemos, por exemplo: o uso da ferramenta do computador é possível para todos os estudantes? Isso seria de fato efetivo no processo de aprendizagem para todos, onde se inclui a avaliação? São perguntas que precisamos fazer.

Nesta perspectiva, por exemplo, é muito mais fácil eu desenhar, planejar, uma rampa de acesso e construí-la larga menos íngreme, do que eu construir uma escada com uma rampa do lado. Assim essa rampa larga e pouco íngreme poderá ser utilizada por qualquer pessoa. Nós teríamos que pensar em uma proposta de currículo que tivesse esta perspectiva.

Assim, quando falamos em uso equitativo, estamos falando de uma instrução projetada para ser útil e acessível às pessoas com características diversas. Sigo apontando exemplos: audiolivros podem ser disponibilizados para os estudantes que são cegos, mas serão bem-vindos para todo o coletivo de alunos. Podemos trabalhar com PowerPoint e ir gravando as aulas para certo estudante, material que será interessante para todos (fazemos isso na universidade). O aluno cego passa a ter a possibilidade de ouvir esse material, no seu celular por exemplo, o que deve estar junto com uma adequada orientação do estudante e de sua família. Materiais audiovisuais como filmes, documentários, programas educacionais televisivos devem conter

legendas para alunos surdos e com dificuldades de audição – o que beneficia a todos. É nessa disponibilização de facilidades para todos que constitui essa perspectiva equitativa.

Alguns, diriam: “Quanto ao cego e ao surdo está fácil”, e quanto às pessoas com deficiência intelectual? Nesse caso, devemos identificar se a pessoa domina o uso de determinados equipamentos. As orientações para e ela e para os seus cuidadores são necessários, inclusive por meio de tutoriais acessíveis. O que não podemos é deixar acontecer que o aluno fique fora do processo, fazendo atividades que, muitas vezes, não se relaciona com o que está sendo desenvolvido com a sua turma.

Outro apontamento relevante do DUA é a possibilidade de flexibilização do currículo. Pode-se aplicar uma instrução projetada para acomodar uma variedade de metodologias que atenda as especificidades das individuais dos estudantes. Um instrumento deve dar oportunidade de acesso às informações em variadas fontes, tais como livros, documentos, sites, entrevistas.

Para a avaliação, por exemplo, pode-se usar um portfólio - para todos os estudantes, estimulando com isso, os seus processos criativos. Quando usada a prova, que seu formato contemple as variações, como respostas escritas curtas, múltipla escolha, resolução de problemas, uso de etiquetas, uso de *emoticons*, dependendo do tipo de comunicação que se pretende estabelecer para identificar os conhecimentos que foram aprendidos. O princípio orientado por esta perspectiva é o de que todo material seja sempre de fácil compreensão, simples, intuitivo, com instrução projetada de maneira direta, de modo que todos consigam compreender.

Também outra característica a ser mencionada, a partir das indicações do DUA, diz respeito à veiculação das informações. Elas devem ser universalmente perceptíveis: uso de cópias digitais, cópias impressas, autorização para que os alunos gravem as aulas, todas as

mídias contendo legendas, entre outras possibilidades para que as informações sejam sempre acessadas por todos os estudantes.

A tolerância ao erro é algo necessário de ser observado pelos docentes, visando em amenizar os erros de percurso e de comunicação. Para isso é importante se colocar no lugar do outro, considerando, inclusive as possibilidades de erro que as pessoas podem apresentar em uma determinada atividade. Acomodando, ajustando, adaptando, dando os feedbacks necessários sobre os processos de aprendizagem de cada estudante e sua família. Todas as atividades devem ser planejadas a fim de que exijam baixo esforço físico, que podem ser usadas tanto pelas pessoas com alguns tipos de deficiência, e pelas pessoas sem deficiência.

Que todos os equipamentos, todos os materiais ao serem selecionados para compra sejam ajustáveis, reguláveis, modificáveis, adaptáveis. Ou seja, que proporcionem adequações de um mesmo material para todos os alunos. Os detalhes não devem passar despercebidos: até mesmo as maçanetas de portas e de armários precisam ser consideradas na sua forma, preferindo-se aquelas em que as hastes possam ser abaixadas em detrimento daquelas em formato esférico que precisam ser giradas. Carteiras para destros e para canhotos. Esses e outros são exemplos de materiais e adaptações que podem ser feitas a partir das orientações do Desenho Universal da Aprendizagem (DUA). Sobre isso, Sebástian-Heredero (2020, p. 735) afirmou que:

O DUA considera a variabilidade/diversidade dos estudantes ao sugerir flexibilidade de objetivos, métodos, materiais e avaliações, permitindo aos educadores satisfazer carências diversas. O currículo que se cria seguindo a referência do DUA é planejado desde o princípio para atender às necessidades de todos os alunos, fazendo com que mudanças posteriores, assim como o esforço e o tempo vinculados a elas, sejam dispensáveis. A referência do DUA estimula a criação de propostas flexíveis

desde o início, apresentando opções personalizáveis que permitem a todos os estudantes progredir a partir de onde eles estão, e não de onde nós imaginamos que estejam. As opções para atingi-los são variadas e suficientemente fortes para proporcionar uma educação efetiva para todos os estudantes.

Este trabalho deve ser projetado e executado de forma colaborativa envolvendo os professores da Educação Comum e da Educação Especial, favorecendo com isso uma dinâmica acolhedora e inclusiva, onde respeito à diversidade deve ser norteador das ações e relações pedagógicas. Recomendamos que o feedback específico ao indivíduo seja permanente e as expectativas sejam transmitidas, comunicadas tanto para as crianças, quanto para os jovens e adultos, como para seus familiares e cuidadores.

Na verdade, é a proposta de um outro desenho. Mas como podemos pensar isso num contexto de pandemia? Como poderemos construir tudo isso nessa perspectiva, se antes da pandemia não a tínhamos consolidada? Permanece como desafio a ser vencido.

No pensar sobre a superação desses desafios, ainda ressalto: não busquemos a classificação dos estudantes, mas compreendamos que a presença de determinadas características constitui um diapasão de indicadores. É possível identificarmos as preferências, os interesses, e, com isso planejar os métodos mais adequados para orientar a família da criança, e à ela, sobre as possibilidades de aprendizagens dos conhecimentos e habilidades a serem trabalhadas no seu percurso acadêmico. Quais são os recursos que a criança utiliza para resolver e realizar as atividades, o que ela já aprendeu e o que ela poderá aprender se, for ofertadas as condições necessárias para que isso ocorra?

Compreender as condições, identificar as características de aprendizagem, observar os pontos fortes e os pontos fracos, identificar a forma de comunicação desses estudantes e adequar o tipo de

material a ser utilizado para a comunicação com ele, analisar o nível de autonomia que tem, os aspectos criativos no processo de aprendizagem e o que ele utiliza para superar e enfrentar suas dificuldades, e qual a qualidade da análise que esse estudante faz da realidade. Esses aspectos devem permear as importantes perguntas que temos de fazer para avaliar todo o processo, considerando as diferentes variáveis, no intuito de preparar uma proposta educacional para essas pessoas nesse contexto de pandemia – e também fora dele.

E o que é necessário para fazer esse planejamento, com tamanha abrangência? Pensemos a partir do que a literatura tem apontado, e que também temos visto a partir de nossa prática, nas conversas com muitas crianças consideradas como público do Atendimento Educacional Especializado, e que têm nos apresentado queixas escolares (e as queixas não mudaram no contexto de pandemia: não conseguem aprender, não conseguem avançar no processo).

A inclusão escolar vai depender sempre de vários fatores: do envolvimento de seus cuidadores; da disponibilidade da equipe de apoio, dos professores, de funcionários, da oferta de um ensino autêntico, com diferentes níveis de dificuldade, com adaptações necessárias que precisam ser feitas pela equipe. Por exemplo, para uma criança com baixa visão, é necessário ajustar o tamanho da imagem para que ela possa enxergar melhor.

Há a necessidade fundamental de que a comunidade escolar esteja articulada promovendo práticas pedagógicas alinhadas com o princípio da educação inclusiva. Insisto na necessidade da presença de uma equipe que dialogue com Atendimento Educacional Especializado.

Muitos aspectos relacionados ao retorno presencial das crianças às salas de aula ainda estão incertos em relação a retomada das atividades de forma segura tanto nas redes públicas como nas privadas. (MENDES, 2020). São aspectos que a UNESCO (2020) tem considerado.

É necessário priorizar soluções que também resolvam questões psicossociais que impactam a aprendizagem todos os estudantes. Esse é um desafio! Temos de assegurar a interação entre os gestores, coordenadores, pais, professores e o estudante criando uma comunidade para superar as dificuldades que depreendem desta situação pandêmica. Precisamos de avançar nas discussões sobre o espaço e o tempo que integra o currículo escolar e que ele considere as possibilidades e necessidades específicas dos estudantes e a disponibilidade da família em acompanhar todo o processo de ensino aprendizagem.

Definamos a duração das unidades de aprendizagem de acordo com os níveis de ensino dos estudantes, buscando criar conexões por meio de grupos de *WhatsApp*, ou *Facebook* (avaliando-se quais são as melhores ferramentas para cada grupo e do que possuem à sua disposição ou dominam). Menciono também isso baseada em determinada situação vivida em que foi possível identificar certo grupo de surdos que preferia, usar o *Facebook* em relação à ferramenta do *WhatsApp*. Fazer este tipo de levantamento e depois um treinamento para aperfeiçoar o uso de cada recurso, torna-se importante neste processo.

Importa, de igual modo agenciar atividades que visem proporcionar condições aos dos professores aprimorarem o seu trabalho em serviço e dos familiares para o uso das ferramentas digitais, por exemplo. Seria necessário um programa – que ainda não foi feito – promovido pelas próprias secretarias de educação, e pelas escolas, para que fosse possível treinar os cuidadores, a utilizarem as ferramentas tecnológicas, para realização do apoio pedagógico do estudante, trabalhando numa perspectiva de educação social.

Nesse transcurso, no planejamento das ações, que se utilize e se combine as ferramentas e soluções que estão disponíveis disponibilizando-as aos estudantes, tanto em atividades síncronas quanto assíncronas, evitando sobrecarregá-los.

Para crianças e adolescentes com transtorno do espectro autista, precisaremos uma dedicação muito especial, porque as instruções devem ser diretas, explícitas, com feedbacks imediatos, facilitando a aprendizagem escolar.

Aos estudantes com deficiência intelectual deve-se promover acesso às aulas, em pequenos grupos, atividades específicas para diminuir o impacto do fechamento das escolas à sua aprendizagem. Além disso, podem ser necessários momentos individuais dependendo das características desses alunos.

É preciso focar em três aspectos fundamentais: o ensino em equipe no qual os professores ensinem as crianças com deficiência, e que, com apoio dos seus tutores e dos professores elaborem o planejamento e os materiais didáticos em conjunto, estabelecendo metas e objetivos para aquela criança. Este trabalho coletivo precisa estar articulado com a proposta curricular da escola.

Na rede de colaboração, as colegas de classe dos estudantes públicas da educação especial podem estar implicadas, permitindo com isso a interação entre eles por meio de vídeos, atividades em pequenos grupos, contação de histórias e outras atividades que possam aproximá-los. Esta pode ser uma oportunidade para o desenvolvimento de atitudes cooperativas.

Importante que os próprios estudantes possam ser envolvidos na elaboração de materiais acessíveis, o que pode favorecer o desenvolvimento da criatividade, sobretudo quando o público da Educação Especial participa na concepção e na produção de materiais acessíveis, contemplando especificidades.

E, por fim, retomo a importância de se oferecer o suporte à família, demonstrando com isso a compreensão sobre a sua realidade du-

rante esse processo, oferecendo os apoios necessários para que elas possam colaborar com o processo de aprendizagem de seus filhos(as). Neste sentido, o planejamento educacional específico pode ser construído em colaboração, observando as características de cada estudante.

Reafirmando que lugar das crianças com deficiência é na escola junto com as outras crianças. Não há nenhuma literatura científica que afirme o contrário!

Muito obrigada!

Referências

BRASIL, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, *Resolução CNE/CP Nº 2, DE 10 de dezembro de 2020*. Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-2-de-10-de-dezembro-de-2020-293526006>

SEBASTIAN-HEREDERO, ELADIO; ANACHE, ALEXANDRA AYACH A percepção docente sobre conceitos, políticas e práticas inclusivas: um estudo de caso no brasil. *REVISTA IBERO-AMERICANA DE ESTUDOS EM EDUCAÇÃO*. , v.15, p.1018 - 1037, 2020,

ANACHE, Alexandra Ayach & RESENDE, Dannielly Araújo Rosado. Caracterização da avaliação da aprendizagem nas salas de recursos multifuncionais para alunos com deficiência intelectual. *Revista Brasileira de Educação* [online]. 2016, v. 21, n. 66 [Acessado 28 Outubro 2021], pp. 569-591. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782016216630>>. ISSN 1809-449X. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782016216630>.

BRASIL, Câmara dos Deputados. 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, p. 43, 2015.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). *Política nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, 2008. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_

docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&I-temid=30192

GALVÃO FILHO, T. A. *A Tecnologia Assistiva: de que se trata?* In: MACHADO, G. J. C.; SOBRAL, M. N. (Orgs.). *Conexões: educação, comunicação, inclusão e interculturalidade*. 1 ed. Porto Alegre: Redes Editora, p. 207-235, 2009. disponível no formato PDF em www.galvaofilho.net/assistiva.pdf

BIAPINA, I.M.L.M. *Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos*. Brasília, DF: Liber Livro Editora, 2008.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - Inep. *Censo Escolar 2020*. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/inep-divulga-dados-da-1a-etapa-do-censo-escolar-2020>. Acesso: 05 de abril de 2021.

PLETSCH, M. D. *Desenho Universal para a aprendizagem: implementação e avaliação do protocolo do livro digital acessível. Projeto de pesquisa*, Rio de Janeiro, 2017.

MENDES, Rodrigo. *Protocolos sobre educação inclusiva durante a pandemia da COVID-19: Um sobrevoo por 23 países e organismos internacionais*. Instituto Rodrigo Mendes, 2020.

SEBASTIÁN-HEREDERO, Eladio. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). *Revista Brasileira de Educação Especial* [online]. 2020, v. 26, n. 4 [Acessado 27 Outubro 2021] , pp. 733-768. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0155>>. Epub 18 Dez 2020. ISSN 1980-5470. <https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0155>.

SOUZA, F. F. & DAIANEZ, D. Educação Especial e Inclusiva em tempos de pandemia: o lugar de escola e as condições do ensino remoto emergencial *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15, e2016303, p. 1-15, 2020. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>

TAVARES SILVA, Fabiany de Cássia. Documentos curriculares e as flexibilizações: escrita histórico-social do currículo em educação especial. *Revista Teias*, [S.l.], v. 17, n. 46, p. 56-71, set. 2016. ISSN 1982-0305. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/25498>>. Acesso em: 27 out. 2021. doi:<https://doi.org/10.12957/teias.2016.25498>.

UNESCO, Resposta educacional da UNESCO à Covid-19, 2020. Disponível em *Reabertura das escolas - UNESCO Digital Library*. Acesso em 27 de outubro de 2021.

VALLE, Jan W.; CONNOR, David j., *Ressignificando a deficiência: da abordagem social às práticas inclusivas na escola*, tradução: Fernando de Siqueira Rodrigues; Porto Alegre, AMGH, 2014.

VYGOTSKI, L. S. Génesis de las funciones psíquicas superiores. In L. S. VYGOTSKI, L. kuper (Trad.), *Obras escogidas III: Problemas del desarrollo de la psique* (2o ed, p. 139 – 168). Madrid: Visor, 2000.

ZERBATO, A. P. & MENDES, E. G. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. *Educação Unisinos* 22(2):147-155, abril-junho 2018. Unisinos - doi: 10.4013/edu.2018.222.04. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.222.04/60746207>

Transcrição da fala da professora Alexandra Ayach Anache na Live de abertura do Curso de Extensão – 14-09-2021- https://www.youtube.com/watch?v=kf_U8vWT0Lk

PRODUÇÃO E SOCIALIZAÇÃO DE MATERIAIS E VIVÊNCIAS: UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Carina Elisabeth Maciel
Mariuza Aparecida Camillo Guimarães
Neidi Liziane Copetti da Silva

Introdução

Este artigo é resultado da organização de conhecimentos elaborados para o curso de extensão em Serviço de Atendimento Educacional Especializado em Contexto de Pandemia da UFMS. Para tanto, desenvolveremos os conceitos, características e definições da Educação Especial; legislações e políticas nacionais que orientam a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva; sendo destacado o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a formação de professores; com ênfase nos recursos de Tecnologia Assistiva. Também mencionamos o momento de produção e socialização de materiais e vivências, em que fomentou-se a produção e a socialização de materiais e vivências.

Tecemos análises a respeito da socialização de temas relacionados a vivências e materiais didáticos, promovendo discussões acerca do que já está sendo trabalhado no ensino remoto além de colocar em prática o que foi aprendido no decorrer do curso. Para tanto, desenvolvemos alguns resgates teóricos na busca pelos elementos que sustentam e orientam as práticas docentes em diferentes cenários, tendo o ensino remoto como foco principal desse olhar atento.

Entendemos que a criatividade desvelada e o conhecimento produzido ao longo do curso consistem em ações fundamentais para o desenvolvimento das atividades propostas para os cursistas. As práticas pedagógicas, no ensino remoto, precisam ser registradas e, os profissionais que atuam na educação, são os principais envolvidos nesse processo de construção de consolidação de conhecimentos.

Tendo como base a perspectiva que determina a práxis, a relação entre teoria e prática é destacada para fomentar a realização de material pedagógico, tendo como base os conhecimentos explorados e sistematizados no decorrer do curso, pois sabemos que a formação em serviço consiste em uma das possibilidades de ampliação dos conhecimentos docentes, melhorando e fortalecendo a educação no Brasil.

Em tempos de Pandemia, em detrimento da Covid-19, as escolas precisaram adotar o ensino remoto como prática docente no ano de 2020 e, ensino híbrido, em 2021. Nesse sentido identificamos corroboramos com a seguinte definição:

O ensino remoto emergencial caracteriza-se como uma estratégia desenvolvida para a continuidade das atividades didáticas dos setores educacionais a partir da necessidade de distanciamento físico para evitar contaminação pelo novo coronavírus. (RIEDNER, MACIEL; RUAS, 2021, p.02).

No ano de 2020 a maioria das escolas adotou o ensino remoto para substituir as aulas presenciais, já em 2021, após o início da vacinação no combate a Covid-19, parte das escolas retomaram as atividades presenciais, mas tendo como base o ensino híbrido: parte presencial e parte a distância. Sobre esses conceitos, após pesquisa a respeito destes conceitos, afirmam que:

No que se refere às temáticas predominantes e concepções de ensino remoto emergencial, as pesquisas selecionadas apresentam informações, percepções e

análises sobre as atividades didáticas remotas, que ora se aproximam do conceito de educação a distância, ora convergem com a ideia de “ensino híbrido”, mantendo em comum a percepção de que, independentemente do nome ou relação dada ao ensino remoto emergencial, foi uma estratégia importante para o distanciamento físico e manutenção das atividades didáticas no período de pandemia, trazendo no bojo dessas ações inúmeros desafios relacionados à inclusão digital, formação de professores e estudantes e mudanças nas formas de gestão da aprendizagem em espaços fluidos, síncronos e assíncronos. (RIEDNER, MACIEL; RUAS, 2021, p. 04).

Considerando esse contexto adverso de ensino, imposto pela pandemia, a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS ofereceu o curso de extensão em Serviço de Atendimento Educacional Especializado em Contexto de Pandemia. O conteúdo do curso destacou a educação especial, suas especificidades e discutiu as práticas em educação especial que foram alteradas pela condição concreta imposta pela necessidade do distanciamento social. Esse distanciamento físico foi a principal característica desse período e interferiu diretamente na educação do público-alvo da educação especial inserido nas escolas regulares - pessoas com deficiência, pessoas com transtornos globais do desenvolvimento e pessoas com altas habilidades/superdotação – de acordo com a legislação vigente.

Sabemos que as especificidades da educação especial são consideradas nas escolas que buscam uma educação inclusiva, contudo, essa construção é um processo e demanda apoio, conhecimento e ações para o fortalecimento dos saberes e das práticas. A formação docente é uma dessas possibilidades de ampliação do processo de inclusão, logo, um curso que dialogue com essa temática fortalece os conhecimentos específicos dessa área e proporciona novos debates.

A formação docente sempre foi uma ação basilar para a garantia de uma educação de qualidade. Nessa perspectiva, o mais indicado, na opinião de Tardif e Lessard (2005) e Pimenta (1999), seria superar esta tendência de instrumentalização teórica e favorecer o conhecimento desses profissionais a propósito do trabalho que realizam, das experiências acumuladas ao longo do exercício do magistério, que por sua vez, serviriam de contexto para a construção de novas teorias.

Os professores queixam-se da falta de elo que há entre os cursos de formação de professores e a realidade das escolas. De acordo com Tardif (2000), isso ocorre devido a incompatibilidade que existe entre a imagem que fazem do ambiente escolar durante a formação e aquilo que ele realmente é. Com base nessa compreensão destacamos a importância de cursos de extensão que promovem a formação docente em serviço, desenvolvendo temas atuais e que interferem na prática desses docentes.

Uma das características de um profissional é a detenção de um saber específico. A dificuldade em definir os saberes docentes consiste no fato destes serem heterogêneos, provenientes de fontes diferentes e carregados de subjetivismo. Eles podem ser divididos, segundo Tardif (2000), em saberes da formação profissional, saberes das disciplinas, saberes curriculares e saberes da experiência. A relação do professor com os saberes é de: agente de transmissão; depositário; objeto de saberes, porém, nem sempre, ele reconhece que os produz ou controla (PIMENTA, 1999).

Tendo como base essa lógica, é possível afirmar que “a verdadeira experiência educativa envolve, acima de tudo, continuidade e interação entre quem aprende e o que é aprendido” (DEWEY, 1976, p. 27). O autor discute o processo de educação e entende o mesmo como forma de autoridade e controle social, que necessita de regras, organização padronizada e, em alguns casos, discordância.

Ao mesmo tempo que o ensino é repensado para o docente, se faz necessário destaque para o processo de aprendizagem, conside-

rando o aluno que aprende e que precisa de uma intervenção pedagógica que considere seu contexto e suas especificidades, principalmente os alunos da educação especial.

Assim, vamos desenvolver o texto desvelando os principais destaques dos conteúdos desenvolvidos nos dois módulos.

Características e definições da educação especial

A educação especial passou por diversos conceitos e concepções ao longo de sua história, desde o século XVI, quando profissionais, primeiramente da área médica, iniciam o desenvolvimento de algumas técnicas para a educação de pessoas com deficiência. Esse primeiro modelo foi designado como Modelo Médico.

Esses conceitos e concepções que norteiam a educação especial vão se constituindo ao longo do tempo, sendo que no Brasil apenas no Século XIX as primeiras ações governamentais vão sendo organizadas, iniciando-se com a criação em 1854, do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, no Rio de Janeiro, atual Instituto Benjamin Constant (IBC). Em 1857, fundou-se, na mesma cidade, o Imperial Instituto de Surdos-Mudos (termo usado à época), que 100 anos após sua criação, passou a denominar-se Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

Neste período registram-se ainda, que hospitais psiquiátricos, como o Hospital Juliano Moreira, em Salvador, Bahia, em 1874 e no Rio de Janeiro, a Escola México, em 1887, criaram serviços para atendimento a pessoas com deficiência intelectual (à época denominados como deficiência mental). Segundo Januzzi (1985), estas são as únicas organizações de que se tem registros, durante o Império, para atender as pessoas com deficiência intelectual.

O Século XX é marcado pela criação de diversas organizações para atendimento às pessoas com deficiência, entretanto a marca

determinante será a da institucionalização, com a intensificação do atendimento nas organizações criadas no Século anterior, e, com a criação de instituições e escolas especiais. Nesse período se tem a fundação da Sociedade Pestalozzi (1926) e da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (1954). (MAZZOTTA, 1996).

A partir de meados do século XX, com intensificação na década de 1970, as discussões desenvolvidas nos Estados Unidos e na Europa tornaram-se a base para se organizar a educação especial no Ocidente, que passou a buscar estratégias para promoção de um processo denominado *mainstreaming*, termo que não tem tradução para a Língua Portuguesa e que no Brasil foi entendido como integração. (MENDES, 1999).

Esse processo de discussão de uma nova forma de olhar para a educação das pessoas com deficiência. No Brasil teve como resultado a organização do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), em 1973, cujo objetivo era a disseminação da educação especial nas escolas públicas do país.

A integração trazia como princípio a normalização, cujo entendimento era o de que as pessoas com deficiência deveriam ser atendidas nas condições as mais “normais” possíveis, pressupondo uma preparação prévia para seu ingresso nos processos de escolarização em escolas comuns. Apesar desse movimento ter sua origem na década de 1970, só foi consolidado como política pública com a aprovação da Política Nacional de Educação Especial, em 1994. (BRASIL, 1994).

Entretanto, em 1994, com a realização da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, aprovou-se documento denominado de Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que já dava mostras de que um novo entendimento deveria ser produzido nos documentos oficiais, o das escolas inclusivas, ou inclusão educacional, como forma de redução das desigualdades.

Nas últimas décadas, temos vivenciado o predomínio da ideia de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Assim, é importante distinguir as terminologias “educação especial’ e “educação inclusiva”:

A educação especial visa “[...] complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns [...]”. (BRASIL, 2001a, p. 27), tendo como atribuição a garantia de acesso ao currículo de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, em todos os níveis e modalidades da educação no país.

Esse conceito pode ser encontrado nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, definidas no Parecer CNE CEB 17/2001 (BRASIL, 2001a), documento que dá sustentação teórica para a Resolução CNE CEB 02/2001. (BRASIL, 2001b).

Este documento é o primeiro a indicar a necessidade de construção de uma educação inclusiva, explicitando que essa não se dará por decreto, exigirá uma mudança de postura, não apenas da escola, mas da sociedade. O rompimento do preconceito e da discriminação é tarefa salutar, sobretudo na educação, que é espaço de formação educacional, cultural e científica.

A educação inclusiva é entendida, portanto, como um referencial filosófico-ideológico da educação especial, ou seja, é a partir dessa sustentação que a educação especial deverá ser organizada, com vistas a garantir o direito à educação de forma integral: acesso, permanência, aprendizagem e progressão no processo de escolarização.

A educação especial é definida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/1996, como:

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar ofe-

recida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 1996, p. 36).

Segundo a lei supracitada a educação especial, se materializa por meio de um conjunto de apoios com objetivo de favorecer a permanência dos estudantes público-alvo desta modalidade: estudantes com deficiência, estudantes com transtornos globais do desenvolvimento e estudantes com altas habilidades/superdotação.

Esse conjunto de apoios é denominada de Atendimento Educacional Especializado – AEE. Tais dispositivos foram regulamentados por meio do Parecer CNE CEB/13/2009 (BRASIL, 2009a) e da Resolução CNE CEB 4/2009 (BRASIL, 2009b), que institui as Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica.

Quanto à Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, o documento acima conceitua a educação especial na perspectiva da educação inclusiva:

[...] busca superar a visão do caráter substitutivo da Educação Especial ao ensino comum, bem como a organização de espaços educacionais separados para alunos com deficiência. Essa compreensão orienta que a oferta do AEE será planejada para ser realizada em turno inverso ao da escolarização, contribuindo efetivamente para garantir o acesso dos alunos à educação comum e disponibilizando os serviços e apoios que complementam a formação desses alunos nas classes comuns da rede regular de ensino. (BRASIL, 2009a, p.1).

A citada norma indica que o AEE consiste na oferta de serviços, a serem realizados de forma complementar e suplementar, em salas de recursos multifuncionais, de forma concomitante com a classe comum,

no turno inverso. O caráter dessa complementação e suplementação não é o de reforço escolar, mas de apoio às necessidades educacionais que, em razão da deficiência, não possam ser supridas na classe comum.

Os dispositivos para a implementação do AEE encontram-se na Resolução CNE CEB 4/2009, que em seu art. 2º aponta:

O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem. (BRASIL, 2009b, p.1).

O AEE é um recurso fundamental no atendimento às pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, necessitando de um processo de avaliação pedagógica que permita a identificação de suas necessidades educacionais com vistas a oferta de condições para que além do acesso, também seja garantida a permanência e a progressão na escolarização, com aprendizagem.

No art. 5º, da Resolução supracitada, estas disposições são explicitadas na forma e lugar em que devem ocorrer, indicando especificamente o tratamento a ser dado à sala de recursos multifuncionais:

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

Estas são as diretrizes que estão em vigência e devem pautar as práticas educacionais. Portanto, precisam ser conhecidas pelos profissionais das escolas e pelas mantenedoras públicas e privadas, pois são condições indispensáveis à construção da educação inclusiva, que não dispensa a educação especial, mas a ela deve ser articulada: a primeira como sustentação ideológico-filosófica e a segunda como práticas educacionais que proporcionam aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso, a permanência, a aprendizagem e a progressão em seu processo de escolarização.

A Resolução CNE CEB 4/2009, apresenta diversas atribuições do AEE e também dos profissionais da educação, sobretudo dos professores que atuarão com esse público. Nessa lógica, as diretrizes curriculares para a formação inicial e continuada de professores apontam para disciplinas e conteúdos que atendam à diversidade, assim como as demais normativas que regulamentam a formação docente.

Uma das queixas recorrentes dos professores que atuam com o público da educação especial é a ausência de conhecimentos sobre o assunto. Entretanto, deve-se atentar para a necessidade da formação continuada. As práticas pedagógicas devem ser dinâmicas e centradas nas necessidades dos alunos, fazendo uma interlocução entre o atendimento coletivo e o individualizado no que couber.

A sociedade tem exigido mais dos professores, que concorrem com as tecnologias, com as verdades mutantes e com os diversos acessos dos alunos às mais diversas informações, muitas delas de senso comum. Essa realidade chama para a criatividade na produção de novas estratégias. Dentre elas, em especial para o trabalho com alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, temos as tecnologias assistivas, que serão objeto do próximo tópico.

Tecnologias Assistivas em tempos de pandemia

Outro ponto abordado nesta escrita refere-se a acessibilidade, a qual é facilmente associada apenas a questões físicas e arquitetônicas, contudo, o termo expressa um conjunto de tecnologias diversas e complementares às ações humanas para que ocorra o efetivo processo de incluir nos diferentes segmentos da sociedade. De acordo com a Lei nº 13.146/15 - Art. 3º, considera-se acessibilidade como:

I - Acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida. (BRASIL, 2015).

Segundo as Leis 10.098 (BRASIL, 2000) e 13.146 (BRASIL, 2015), acessibilidade é um direito que garante à pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida viver de forma independente e exercer seus direitos de cidadania e de participação social.

Dito isto, no contexto da pandemia, incorporar as tecnologias assistivas na educação não se tratou somente de utilizá-las como suporte para promover aprendizagens, mas para que os alunos se beneficiassem e construíssem conhecimentos para além do cenário educativo, contribuindo para as vivências cotidianas no espaço social ao qual pertencem.

Em relação as Tecnologias Assistivas propriamente ditas, trata-se do conjunto de recursos e serviços que irão contribuir para promover ou ampliar a participação social das pessoas com deficiência em diferentes setores do mercado e, em especial, do espaço educativo, como foco do nosso olhar neste estudo, considerando o curso de extensão ofertado aos professores pela UFMS.

As tecnologias assistivas proporcionam inúmeros benefícios para o público-alvo da Educação Especial, visto que tais ferramentas atuam como instrumentos facilitadores de funções, a partir de um conjunto de práticas, recursos, metodologias e serviços que resultam na efetiva participação e, conseqüentemente, maior inclusão social.

Na atualidade, tais tecnologias estão em diversos lugares, tendo em vista as leis que preveem as adequações, tanto que podemos nem perceber suas aplicações na prática quando nosso olhar não está voltado para essa parcela considerável da população. No cotidiano urbano, temos os banheiros adaptados, as rampas de acesso em prédios públicos, adaptações em ônibus para acesso dos cadeirantes, pavimento tátil e em alto relevo nas calçadas para propiciar o ir e vir das pessoas com deficiência visual. Além dessas tecnologias assistivas de grande porte e previstas por lei, temos ainda inúmeros instrumentos e materiais que auxiliam no cotidiano e permitem o acesso desse público aos diversos setores da sociedade.

Quando nos referimos a educação inclusiva, devemos entender que as tecnologias assistivas devem fazer parte do aprendizado das crianças e/ou adolescentes independente da limitação advinda da patologia. Os recursos e materiais permitem avanços não somente no processo educativo, mas também na vida cotidiana, permitindo o acesso, a permanência e a continuidade dos estudos nos diferentes níveis de ensino.

Em se tratando da Educação Básica, as escolas da rede pública, seguem as diretrizes do Ministério da Educação (MEC), as quais orientam para a criação e manutenção das Salas de Recursos Multifuncionais, ou seja, espaços para a realização do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Nelas, professores especialistas atuam como importantes mediadores entre o estudante público-alvo da Educação Especial, seus familiares e os professores da sala de aula regular.

Em relação ao AEE, um marco fundamental é a Constituição Federal de 1988, cujo texto assegura o compromisso do Estado em

ofertar o Atendimento Educacional Especializado preferencialmente na rede regular de ensino. O objetivo principal é estimular a autonomia dos estudantes dentro e fora da escola, como mencionamos anteriormente. Em Campo Grande, MS, o AEE é ofertado no contraturno da escolarização, prioritariamente nas Salas de Recursos Multifuncionais. Esse atendimento teve continuidade de forma remota durante a pandemia, sendo as atividades elaboradas pela equipe e entregues às famílias em dias e horários previamente agendados.

Quanto as Salas, são espaços físicos dotados de mobiliário acessível, recursos de Tecnologia Assistiva, equipamentos, materiais didáticos e pedagógicos, tais como mesa redonda, cadeiras, computador, software para Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA), teclado adaptado, impressora braile, scanner com voz, lupa, jogos para alfabetização e matemática, recursos adaptados e tantos outros.

Durante a pandemia, as equipes que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais em nosso município, assim como os próprios professores das salas regulares precisaram unir esforços para possibilitar a continuidade do acesso à educação aos estudantes matriculados nas turmas da Educação Infantil ao 9º ano do Ensino Fundamental. Por meio de projetos e ações conjuntas foi possível organizar os Cadernos Adaptados e, também, ofertar alguns kits com materiais pedagógicos específicos para o público da Educação Especial, os quais foram entregues com datas e horários agendados, a fim de cumprir todos os protocolos de segurança impostos para inibir o avanço da COVID 19, como mencionamos anteriormente.

Além dos materiais e recursos organizados para atender aos estudantes, foi necessário rever também as práticas e as metodologias educacionais. Sem a possibilidade do atendimento presencial, milhares de professores precisaram se adequar ao novo cenário imposto

pela pandemia, utilizando recursos tecnológicos para repassar os conteúdos e minimizar as perdas, as quais sabemos que são inúmeras, não somente ao público da Educação Especial, mas a todos os estudantes.

Portanto, quando pensamos em práticas pedagógicas e metodologias inclusivas precisamos pensar também nas Tecnologias Assistivas como serviços, estratégias e recursos interdisciplinares, cujo objetivo é promover e favorecer a participação dos estudantes da Educação Especial nas diversas atividades escolares, visando a atender os objetivos educacionais comuns e desenvolver as potencialidades individuais, a autonomia e a independência.

Por fim, considerando que a Educação inclusiva compreende a escola como um espaço para todos, diminuindo as distâncias e aproximando a todos por meio do acolhimento das diferenças, é necessário manter e ampliar os programas suplementares que promovem a acessibilidade nas instituições públicas para garantir o acesso e a permanência dos alunos com deficiência por meio da adequação arquitetônica, oferta de transporte acessível e disponibilização de material didático e recursos de tecnologia assistiva adequados.

Além disso, é essencial promover cursos de formação continuada como este, que foi promovido pela UFMS, para professores e equipe técnica, bem como fomentar pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novas metodologias, materiais e recursos de tecnologia assistiva, com vistas à promoção do ensino e da aprendizagem.

Considerações finais

Tanto o curso de extensão ofertado pela UFMS quanto essa escrita expressam aquilo que observamos no cotidiano – estamos vivenciando um momento atípico e de urgências diversas na educação brasileira. O ensino remoto aliado as novas tecnologias foi uma das alternativas encontradas pelos governos para que a educação não parasse dado o cenário de pandemia no mundo, contudo, é inegável que existem falhas no processo e que o alcance do ensino não foi de 100% do alunado público-alvo da educação especial.

O ensino remoto e o uso das tecnologias como ferramentas de ensino, dificultaram práticas pedagógicas, mas trouxeram um novo olhar para a Educação Especial pela possibilidade de os alunos participarem do processo de aprendizagem também fora do ambiente escolar, sob a tutela e coparticipação dos familiares. Neste cenário, foram inúmeras as experiências realizadas pelas equipes escolares e compartilhadas em grupos e cursos de formação continuada.

No município de Campo Grande, MS, o aplicativo *Whatsapp* foi o principal instrumento de comunicação entre escolas e famílias, sendo usado para o repasse dos conteúdos, explicação das atividades e interação. Para o público da Educação especial houve ainda o atendimento individualizado feito pelos professores e profissionais de apoio pedagógico como forma de garantir a permanência desses alunos e o avanço da aprendizagem.

Os relatos dos cursistas expressam dificuldades na elaboração de novas práticas e de uso das tecnologias, entretanto, a busca por novas possibilidades promoveu a oferta de cursos, como o nosso, que visam minimizar essas dificuldades por meio de estudos e de conhecimentos produzidos sobre as condições materiais determinadas pela pandemia.

Os conhecimentos sobre educação especial e sobre tecnologias que contribuem com novas práticas pedagógicas foram desenvolvidos por meio das disciplinas do curso de extensão em Educação Especial em tempos de Pandemia, entretanto destacamos as dificuldades relatadas pelos docentes no que se refere a falta de conhecimento e de recursos específicos para o desenvolvimento dessas práticas mediadas pela tecnologia.

Referências

BAPTISTA, Claudio Roberto. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados”. **Revista Brasileira de Educação Especial** [online]. 2011, v. 17, n. spe1, pp. 59-76. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-65382011000400006>>. Epub 07 Out 2011.

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, Seção 1 - Eletrônico - 20/12/2000, Página 2.

BRASIL, Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**: livro 1/MEC/SEESP. Brasília: a Secretaria, 1994.

BRASIL. **Lei nº 13.146 de 6 julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, 07 de julho de 2015. Seção 1, p.2-11. Brasília.

BRASIL, **Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica**, modalidade Educação Especial. Parecer CNE CEB 13/2009. 2009a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb013_09_homolog.pdf. Acesso em 27 de ago, 2021.

BRASIL, **Resolução CNE CEB 4/2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. 2009b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em 27 de ago, 2021.

BRASIL. **Parecer CNE CEB nº 17/ 2001**, Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. BRASIL, 2001a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13251%3Aparecer=-ceb2001-&catid=323%3Aorgaos-vinculados&Itemid=866. Acesso em: 05 mai. 2011.

BRASIL. **Resolução CNE CEB nº 2/ 2001**. 2001b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. 2. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1976.

HERNANDEZ, F. **Como os docentes aprendem**. Revista Pátio, Ano I, p. 9-13, fevereiro 1998.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

JANUZZI, Gilberta. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1985.

PIMENTA, S. G. **Formação e professores: identidade e saberes da docência**. In: _____. (org.) Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 1999.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

MENDES, Enicéia G. A Educação inclusiva que queremos. **Re-criação**: Revista do Creia, Corumbá, MS, v. 4 (I), jan./jun. 1999.

RIEDNER, Daiani Damm Tonetto; MACIEL, Carina Elisabeth; RUAS Kelly Cristina da Silva. Políticas e ações institucionais para o ensino remoto emergencial na educação superior. *In*: REVELLI - **Revista de Educação, Linguagem e Literatura**, ISSN 1984-6576, 2021 (no prelo).

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2005.

_____. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários**. Revista Brasileira de Educação. ANPEd. n. 13, p. 5 - 24, 2000.

_____, M., LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>>. Acesso em: 11 out. 2021

ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL INCLUÍDOS EM CLASSES REGULARES: SINGULARIDADES E DESAFIOS PARA O ENSINO REMOTO

Joyce Braga
Fernanda Malinosky Coelho da Rosa

Antes de falar um pouco sobre Tecnologias Assistivas para pessoas com cegueira, baixa visão ou deficiência visual, cabe responder: o que é a deficiência visual?

Para responder a isso, buscamos a definição médica que está apresentada nas leis e a explicação que aparece no site do Instituto Benjamin Constant (IBC), do Rio de Janeiro, também conhecido por Instituto de Cegos.

SAIBA UM POUCO MAIS DA HISTÓRIA DESTE INSTITUTO

No Decreto nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004, artigo 5º, inciso I, lemos que:

- Deficiência visual: cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica;
- A baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60º; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores. (BRASIL, 2004, p. 2, grifo nosso).

Uma pessoa é considerada cega se corresponde a um dos critérios seguintes: a visão corrigida do melhor dos seus olhos é de 20/200 ou menos; ou se o diâmetro mais largo do seu campo visual subentende

um arco não maior de 20 graus, ainda que sua acuidade visual nesse estreito campo possa ser superior a 20/200. Esse campo visual restrito é muitas vezes chamado ‘visão em túnel’ ou ‘em ponta de alfinete’ (CONDE, 2012, p. 1).

A numeração 20/200 significa que uma pessoa com deficiência visual pode ver a 20 pés (6 metros) o que uma pessoa de visão considerada normal pode ver a 200 pés (60 metros).

Às pessoas com deficiência visual são atribuídas as seguintes terminologias:

cegueira nascença
 adquirida

baixa visão ou visão subnormal

Descrição da imagem: O primeiro ponto contém a palavra cegueira e está associada às palavras nascença e adquirida com o intuito de simbolizar os dois tipos de cegueira. O segundo ponto contém baixa visão ou visão subnormal.

Sob essas considerações, a pessoa cega tem percepções da luz, mas não possui nenhuma visão. Há dois tipos de cegueira: a de nascença; e a adquirida, que pode ocorrer por motivo de doença ou por acidente.

Para esclarecermos um pouco melhor alguns aspectos que caracterizam a pessoa com baixa visão (ou visão subnormal), baseamo-nos no documento Saberes e práticas da inclusão: dificuldade de comunicação e sinalização: deficiência visual, do MEC, que aponta algumas particularidades:

a) Acuidade visual reduzida: a criança apresenta dificuldade para ver de longe, precisa aproximar-se bastante para poder ver bem pessoas e objetos,

mesmo que utilize recursos ópticos. Muitas crianças podem apresentar dificuldades para encontrar objetos, descrever figuras, definir detalhes, formas complexas, identificar cores, letras, ler, escrever e desenhar como as outras crianças.

b) Campo visual restrito: uma criança que enxerga bem tem um campo visual de 180 graus na horizontal e vertical, o que possibilita interagir, localizar-se e orientar-se bem no ambiente. Já as crianças com baixa visão, dependendo do tipo de problema visual, podem possuir um campo visual bastante restrito, o que pode prejudicar sua orientação e locomoção no espaço. O campo visual pode ser alterado em diferentes posições. Há crianças que não enxergam para baixo, e terão, por isso, dificuldade para andar, descer e subir escadas e se desviar de obstáculos. Outras apresentam alteração no campo visual central, o que dificultará o processo de identificação de figuras; elas poderão ver apenas uma pequena parte de um objeto ou quadro; a leitura torna-se difícil e lenta. As alterações de visão periférica prejudicam a visão espacial, a percepção de obstáculos e a locomoção independente.

c) Visão de cores e sensibilidade aos contrastes: há algumas alterações visuais nas quais as crianças são incapazes de distinguir determinadas cores como verde, vermelho, azul, marrom; outras crianças distinguem cores vibrantes, com bastante luminosidade (amarelo, laranja e verde fluorescente). Há crianças que podem ver objetos, formas e letras com bastante contraste (preto/branco, amarelo/preto, amarelo/azul, roxo/verde e laranja/verde). O professor deve pesquisar, juntamente com a família, quais as cores que despertam interesse nas crianças e com as quais elas podem visualizar melhor.

d) Adaptação à iluminação: algumas crianças com baixa visão podem apresentar sensibilidade exagerada à luz, que ocasiona desconforto visu-

al, ofuscamento, irritabilidade, lacrimejamento, dor de cabeça e nos olhos. O controle dos índices de iluminação no ambiente e a utilização de lentes filtrantes são importantes para melhoradas respostas e conforto visual destas crianças. Há, entretanto, crianças que necessitam de muita iluminação e luz dirigida aos objetos para que possa enxergar melhor (BRASIL, 2006, p. 4).

A cegueira e a baixa visão são construções sociais que são definidas culturalmente e que influenciam diretamente as relações na sociedade. Elas não podem desqualificar o sujeito na aquisição de seus processos mentais. É importante enfatizar que a aprendizagem para o cego se dá por meio da integração dos sentidos preservados (tátil, auditivo, olfativo, gustativo e cinestésico) e tem como principal meio de leitura e escrita o Sistema Braille. No caso de haver resíduo visual, o sujeito deve ser incentivado a usá-lo nas suas atividades de vida diária.

Cabe ressaltar que “[...] o tato possibilita o conhecimento por meio das características dos objetos: textura, formato, temperatura etc. Mas ele é mais útil para objetos próximos e permite menos informações no caso de objetos grandes e/ou distantes. Esta possibilidade de discriminação pelo tato e pelos outros sentidos leva a crer que o uso dos sentidos pelo cego não é uma mera compensação do órgão falho, mas envolve uma reorganização biopsicossocial, que permite o acesso e o processamento de informações. [...] Mas, embora o tato seja uma importante via de informação para o sujeito cego, obviamente não é a única. O **sistema cinestésico** é um dos sistemas que fornecem informações sobre a orientação espacial, o movimento e o equilíbrio, possibilitando a percepção de posição, da direção do vento, da velocidade do movimento e orientação do corpo.” (NUNES; LOMONACO, 2010, p. 57).



É importante dizer que algumas leis antigas que estamos usando neste texto ainda usavam a expressão “portador de deficiência”, portanto essa expressão aparecerá em alguns recortes. Nas leis mais recentes, em nossas falas e na totalidade do texto utilizaremos “pessoa com deficiência” que é a expressão considerada mais apropriada atualmente.

Para saber mais:

Saberes e práticas da inclusão: dificuldade de comunicação e sinalização: tratam-se de documentos do Ministério da Educação que trazem informações sobre outras deficiências.

NUNES, Sylvia; LOMONACO, José Fernando Bitencourt. O aluno cego: preconceitos e potencialidades. **Psicol. Esc. Educ. (Impr.)**, Campinas, v. 14, n.1, p. 55-64, jun. 2010: o artigo traz uma análise sobre os preconceitos associados à cegueira e as potencialidades de pessoas cegas, especialmente do aluno cego.

II - Atendimento Educacional Especializado

O Atendimento Educacional Especializado – AEE surgiu da necessidade de se incluir os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, as quais compreendem um vasto campo de especificidades, embora nos atentemos muitas vezes apenas para as dificuldades de aprendizagem, esquecendo que todos aprendemos de formas diferentes e que cada um tem suas próprias limitações, que podem ser de qualquer ordem, seja sensorial, intelectual, motora e/ou social.

Porém, um padrão é formado desde que as crianças começam a ser escolarizadas, por meio de comparações entre elas, o que leva esse nivelamento a se tornar um modelo a ser seguido e obedecido por

todas, um conjunto de passos que garantiriam seu desenvolvimento. Mas, será isso realmente importante e relevante ao ponto de sentirmos que a exclusão daquelas que não se encaixam seria uma garantia de maior sucesso no decorrer do processo de escolarização?

O que dizer então desse padrão no que se refere ao período da pandemia de COVID-19, em que tudo que o foi construído e consolidado em matéria de ensino sofreu, de uma hora para outra, uma mudança abrupta, exigindo que novas estratégias fossem desenvolvidas e rapidamente absorvidas, levando-nos a novas reinvenções? Nesse contexto, o que não era comum agora talvez passe a ser... Isolamento social, máscara, álcool gel, plataformas digitais, redes sociais, compras online, depressão, ansiedade... O mundo digital outrora acessado apenas quando necessário, como alternativa para encurtar caminho ou adiantar trabalho, agora se tornou o principal meio de comunicação.

E, refletindo sobre tudo isso, vemos que a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva está atravessando talvez um dos maiores desafios já apresentados, pois sabemos que as dificuldades outrora existentes e que diariamente tem sido objetos de discussões e debates com o intuito de buscar atender aos alunos que fazem parte desse público, nesse cenário de pandemia acabam levando a outros questionamentos: como o AEE está sendo desenvolvido? De que forma os professores estão atendendo seus alunos com necessidades educacionais especiais? Estão produzindo material didático de apoio?

De acordo com os pesquisadores Reimers e Schleider (2020), o tempo gasto no aprendizado, ou seja, o tempo que se leva para aprender é um fator importante no momento da construção do saber. E é exatamente por isso que na Educação todos os problemas já existentes falaram muito alto, tais como a falta de acesso de muitos às ferramentas educacionais que têm sido utilizadas e à oportunidade de continuar usufruindo de direitos básicos. Diante disso, como trabalhar com alu-

nos que, além de todas essas questões, também apresentam limitações sensoriais, motoras e/ou intelectuais, especificamente deficiência visual, como desenvolver estratégias que os alcance, isso é possível?

Iniciamos falando sobre o AEE, sendo assim importante voltarmos um pouquinho no tempo para encontrarmos o exato momento em que esse atendimento começou a ser legislado em nosso país e de que forma deveria ser implantado.

Conforme o Projeto de Decreto Legislativo nº 2846-A (BRASIL, 2010), foi na década de 1980 que o AEE foi pela primeira vez citado dessa forma na Portaria de 26 de agosto de nº 69/1986, publicada pelo Centro Nacional de Educação Especial - CENESP, que declarava:

Art. 1º [...] a educação especial é parte integrante da Educação e visa proporcionar, através de atendimento educacional especializado, o desenvolvimento pleno das potencialidades do educando com necessidades especiais, como fator de auto-realização, qualificação para o trabalho e integração social (BRASIL, 1986, apud BRASIL, 2010, p. 4-5).

Posteriormente, foi promulgada a Constituição Federal de 1988, que tem como um dos seus objetivos fundamentais, no Capítulo III, seção I, art. 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (BRASIL, 1988, p. 57).

À medida que os anos foram avançando mais leis foram sendo elaboradas a fim de estabelecer o direito irrevogável ao serviço especializado. Em 2007, foi elaborado um documento denominado Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEE-EI, em que a Educação Especial foi reafirmada como moda-

lidade de ensino, garantindo o acesso, permanência e aprendizagem de pessoas com necessidades educacionais especiais no ensino regular.

Art. 1º. Para a implementação do Decreto no 6.571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos; Art. 2º. O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem; Parágrafo Único. Para fins destas Diretrizes, consideram-se recursos de acessibilidade na Educação aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, promovendo a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e dos demais serviços. (BRASIL, 2009, p. 1).

Logo após, foi necessário não somente formalizar, mas também organizar e estabelecer esse atendimento. Nesse sentido, a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, define as Salas de Recursos Multifuncionais – SRM como lócus para oferecer preferencialmente o AEE, indicando, contudo, que esse atendimento poderia ser proporcionado em qualquer outro ambiente de aprendizagem em que houvesse um aluno com necessidades educacionais especiais, considerado público alvo da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

Para saber mais...

Indicamos o vídeo com um trecho do programa “Salto para o futuro”, da TV Escola, que trata sobre o Atendimento educacional especializado e Tecnologias Assistivas.

Ainda, indicamos o vídeo de uma reportagem que apresenta a primeira Sala de Recursos Multifuncionais do Instituto Federal do Paraná, instalada pelo Campus Pinhais. A sala está preparada para atender os estudantes com deficiência, com transtornos globais de aprendizagem e também aqueles com altas habilidades e superdotação. A oferta de um espaço como este é uma das determinações da Lei 13146/2015, a Lei Brasileira de Inclusão.

III - O Atendimento Educacional Especializado para a pessoa com deficiência visual

Sempre estamos pensando em estratégias de trabalho para diminuir a distância que existe entre o ensino comum e o AEE, pois, embora já se tenha avançado muito em pesquisas e trabalhos desenvolvidos buscando a união desses dois campos, existem barreiras atitudinais que impedem que haja um maior engajamento no intuito de alcançar a possível “a educação para todos”.

O Atendimento Educacional Especializado constitui um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade dispostos a atender de forma complementar ou suplementar aos alunos que têm necessidades educacionais especiais.

Sendo assim, logo que um aluno com deficiência visual é matriculado no ensino comum é feito seu encaminhamento para o

Atendimento Educacional Especializado, que poderá acontecer em uma Sala de Recursos Multifuncional ou com o apoio de um professor determinado para exercer essa função.

É importante que o professor que prestará atendimento a esse aluno saiba que seu papel consiste em trabalhar estratégias que possibilitem um aprendizado o mais próximo possível dos demais alunos da mesma turma.

É importante salientar, ainda, que as atividades oferecidas pelo AEE não se configuram como reforço escolar, uma vez que se diferencia daquelas realizadas na sala de aula do ensino comum. O professor deverá de forma criativa e inovadora buscar atividades e recursos que estimulem o aprendizado do aluno naquelas áreas em que ele encontra maiores dificuldades (ALVES; GUARESCHI, 2011, p. 36).

Entendemos que não há receitas prontas, cada professor deve primeiramente conhecer seu aluno, quais suas afinidades, suas dificuldades e bloqueios, porque cada um irá com certeza apresentar suas peculiaridades.

A criança com cegueira comporta-se de maneira diferente de uma criança com baixa visão, e entre seus pares há também maneiras e métodos diferentes para se trabalhar. Isso acontece porque na primeira infância o desenvolvimento se dará mediante os estímulos do ambiente em que ela cresce, sendo assim de fundamental importância o trabalho desenvolvido pela estimulação precoce. “A estimulação precoce enfatiza uma prática capaz de explorar os sentidos remanescentes para que a privação do sentido da visão não inviabilize o processo de interação com o meio, responsável pelo seu desenvolvimento.” (GONÇALVES et al., 2017, p. 2).

Cada criança desenvolverá uma percepção tátil particular, no entanto, a patologia pela qual advém a deficiência também consiste em uma condição importante no desenvolvimento do trabalho, pois poderá ser determinante, por exemplo, no reconhecimento figuras e/ou desenhos em relevo, discriminação de cores, etc. No caso da criança com baixa visão, deixar de dar atenção a esses detalhes primários pode ocasionar respostas mais lentas a possíveis materiais que forem feitos com o intuito de contribuir para seu aprendizado.

Aqui cabe uma reflexão: como conseguir que o aluno entenda o que queremos ensinar? Será que ele conseguirá entender o conceito que estamos desenvolvendo?

Nesse momento é importante entender que: “Os recursos didáticos precisam ser concretos, atrativos e construídos com os acadêmicos, pois os recursos contribuem para o estudo e a participação ativa dos acadêmicos e, com a participação dos docentes, torna o processo de ensino-aprendizagem mais significativo. (DALLABONA, 2011, p. 10).

Logo, a utilidade de cada material a ser adaptado deve ser testada e averiguada, com a participação ativa do aluno nesse processo. A cada etapa deve-se buscar informações como, por exemplo, se a textura não está causando confusão ou se não há uma carga muito grande de informações dificultando o entendimento do material. Lembre-se: você estará produzindo algo para auxiliar na aprendizagem desse aluno então esse material deve ser claro e objetivo.

Todo processo de apropriação, no caso, o processo cognitivo, é mediado por signos iniciando-se por estimulações externas que solicitam o concurso de um ou de vários de nossos órgãos sensoriais, na forma de signos. Em seguida, o processo continua pela interpretação e transformação dos signos em outros e assim sucessivamente até a formulação do pensamento conceitual. (HEALY; FERNANDES, 2011, p. 231).

Os signos mencionados pelos autores são mecanismos de construção, sendo de suma importância, portanto, que o professor de AEE estimule a utilização de recursos sensoriais que o aluno já conhece para que ele possa, assim, construir novos.

Os materiais construídos sempre poderão ser reaproveitados, pois poderão ser utilizados em outras situações para novos conceitos. Contudo, um material pode não servir a outro aluno que possua a mesma patologia e isso não deve causar espanto, visto que cada aluno é um ser único.

Para saber mais...

Desde que as escolas de ensino regular passaram a receber alunos com deficiência, tem sido um processo constante de aprendizagem para professores, para funcionários e para os próprios colegas das crianças com alguma necessidade especial. No vídeo indicado você poderá conhecer a estrutura e as estratégias usadas pela rede municipal de ensino de Bauru pra fazer com que alunos com deficiência visual se desenvolvam e aprendam a ler e a escrever.

IV - Tecnologias Assistivas para a pessoa com deficiência visual

Antes de tudo, cabe conceitualizar...

Na Ata da Reunião VII e também no livro intitulado “Tecnologia Assistiva” (BRASIL, 2009), elaborado pelo Comitê de Ajudas Técnicas (CAT), instituído pela Portaria nº 142 de 16 de novembro de 2006 e estabelecido pelo Decreto nº 5296/2004 no âmbito da Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, lemos:

Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL, 2009, p. 9).

Essa expressão vem da tradução de *Assistive Technology*, criada em 1988 nos Estados Unidos por meio da *Public Law 100-407* (renovada 10 anos depois pelo *Assistive Technology Act - Public Law 105-394*).

O conceito de Tecnologias Assistivas já aparecia na legislação brasileira, como no Decreto nº 3.298/1999, dentro do capítulo de reabilitação, porém recebia o nome de “Ajudas Técnicas”:

Consideram-se ajudas técnicas, para os efeitos deste Decreto, os elementos que permitem compensar uma ou mais limitações funcionais motoras, sensoriais ou mentais da pessoa portadora de deficiência, com o objetivo de permitir-lhe superar as barreiras da comunicação e da mobilidade e de possibilitar sua plena inclusão social.

Podemos observar que é uma definição mais limitada e que só menciona os produtos que podem ser usados por uma pessoa com deficiência ou limitação da mobilidade, por exemplo, como idosos, obesos, grávidas etc.

Nos dias atuais tem-se falado muito de Desenho Universal, mas o que seria isso e o que tem a ver com Tecnologias Assistivas?

A primeira publicação do Comitê de Ajudas Técnicas (CAT) sobre Desenho Universal (DU) foi no Decreto nº 5.296/2004, que em seu

artigo 8, inciso IX, trazia a seguinte definição: “concepção de espaços, artefatos e produtos que visam atender simultaneamente todas as pessoas, com diferentes características antropométricas e sensoriais, de forma autônoma, segura e confortável, constituindo-se nos elementos ou soluções que compõem a acessibilidade” (BRASIL, 2004, p.3).

Esta primeira definição de desenho universal do CAT está bem próxima do conceito de *Universal Design* que aparece na lei americana *Assistive Technology Act* de 1998, apesar de não encontramos alguma referência ou comentários na publicação brasileira:

O termo ‘design universal’ significa um conceito ou filosofia para projetar e entregar produtos e serviços que são utilizáveis por pessoas com a mais ampla gama possível de capacidades funcionais, o que inclui produtos e serviços diretamente utilizáveis (sem necessidade de tecnologias assistivas) e produtos e serviços que são tornados utilizáveis com tecnologias assistivas. (SENATE REPORTS, 1998, p. 8, tradução nossa).

Conforme Galvão Filho (2009, p. 219), com o Design Universal “se faz a transição de uma realidade de segregação, de tutela, de paternalismo, para uma realidade de cidadania, de equiparação de oportunidades e de sociedade inclusiva”. Como exemplo disso, o pesquisador sugere a criação de um software para realizar determinada atividade, mas que nele estejam previstos recursos que possibilitem o acesso de todos, independentemente das limitações; ou ainda a projeção de banheiros acessíveis a todas as pessoas, ao invés de banheiros adaptados e especiais para pessoas com deficiência.

Na recente Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), artigo 3º, incisos II e III, as definições de Tecnologias Assistivas e Desenho Universal aparecem com modificações:

II - desenho universal: concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva;

III - produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social; (BRASIL, 2015, p. 2).



A reflexão que fica é: se estamos falando de inclusão em uma perspectiva de *Educação para Todos* como recomenda a Declaração de Salamanca (em 1994), será que faz sentido uma lei publicada em 2015 separar Tecnologias Assistivas de Desenho Universal? Que inclusão é essa que a lei está recomendando, se ela própria faz diferenciações?

As tecnologias assistivas – principalmente o celular, o computador e os aplicativos – são utilizadas como recursos em busca da independência e da autonomia, podendo ainda ser consideradas nos dias de hoje como facilitadoras no que diz respeito ao ensino remoto (tema muito atual). No entanto, para uma pessoa que não enxerga, é extremamente importante que o site, aplicativo ou plataforma de ensino esteja acessível, isso está previsto no conceito de desenho universal.

Apesar do acesso facilitado às tecnologias e do fato de as disciplinas *online* terem se tornado mais comuns no currículo, por estarem mais presentes no contexto da sociedade, a atenção para quem precisa de uma acessibilidade maior nesses ambientes virtuais não mudou. Para navegarem nesses espaços virtuais as pessoas com deficiência visual necessitam de programas sintetizadores de voz e leitores de tela, diferentemente da navegação de uma pessoa que enxerga e não precisa de softwares extras, ainda que possa eventualmente utilizá-los. Silva, Santos e Gomes (2011, p. 9) reforçam essa questão:

Propor, então, acesso aos ciberespaços a partir da utilização de leitores de telas, com a garantia de e-acessibilidade para deficientes visuais, significa não deixar escapar nenhum detalhe estrutural do ambiente *online*. O deficiente visual deve ser capaz de explorar, inclusive, as interpretações de imagens que, ocultamente, devem ser armazenadas também em forma de textos. O mesmo ambiente navegável por normovisuais deve estar disponível para esses praticantes. A cada quadro – textos salvos como imagens, figuras, fotos, desenhos, tabelas, gráficos, representações de obras de arte, paisagens, mapas cartográficos e conceituais – textos descritivos e/ou interpretativos sensíveis aos leitores de telas devem ser agregados, em forma de links ocultos, às suas respectivas imagens. Ao explorarmos estes textos visuais com os leitores de telas, enunciados linguísticos devem imergir em forma de som, desta forma o usuário com deficiência visual terá condições equânimes de acesso à informação tal qual acontece com quem tem a visão preservada.

As autoras esclarecem que ao usar o termo e-acessibilidade está se referindo à “[...] possibilidade de tornar acessíveis conteúdos, em especial os acadêmicos, através de gravações em áudio, vídeos e textos em formatos que possam ser lidos, vistos e interpretados por Todos ao

acessarem de computadores ambientes virtuais, inclusive os de aprendizagem” (SILVA; SANTOS; GOMES, 2011, p. 6). As políticas de *Educação para Todos* já estão sendo discutidas nos meios educacionais, mas infelizmente ainda não foram efetivamente praticadas em todos os ambientes.

Exemplos de Tecnologias Assistivas para a pessoa com deficiência visual:

Para cegos:

Bengala: Acessório de extrema importância na vida de uma pessoa com deficiência visual pois viabiliza sua autonomia e proteção ao se locomover. Embora hoje seja possível encontrar bengalas de inúmeras cores, existem algumas diferenciações que ajudam na identificação da limitação visual da pessoa que a estiver portando.

Figura 1. Bengala Branca



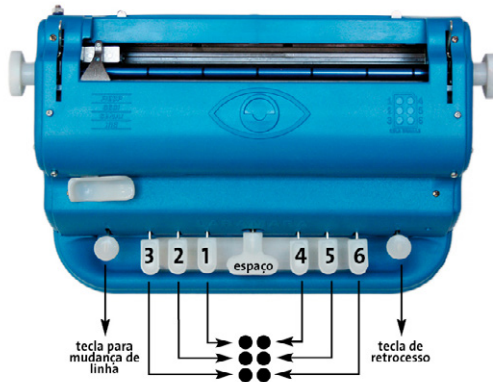
Fonte: Site Santa Apolônia⁴

Descrição da imagem: Há duas bengalas iguais, comumente usadas por cegos. Uma das bengalas aparece dobrada em quatro partes e a outra aparece esticada, montada, sem as dobras.

⁴ Disponível em: <https://www.santaapolonia.com.br/produtos/bengala-deficiente-visual-dobavel-alo-1382304> Acesso em 24 jan 2021.

Máquina de escrever Braille ou Máquina Perkins

Figura 2. Máquina Perkins



Fonte: Site andef.com.br⁵

Descrição da imagem: Há um modelo de máquina de escrever Braille. Nas teclas, há indicações dos números, nos quais há setas indicando a qual ponto da cela Braille eles correspondem. Há, ainda, setas indicando as teclas de retrocesso e de mudança de linha.

Clique aqui para saber um pouco mais sobre o Sistema Braille.

⁵ Disponível em: <https://www.andef.org.br/post/04-de-janeiro-dia-mundial-do-braille>
Acesso em 20 dez 2021.

•Prancheta, reglete e punção:

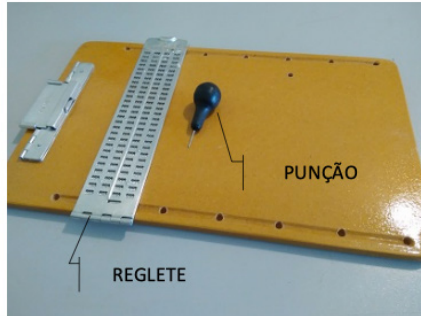
Figura 3: Pessoa escrevendo em Braille utilizando reglete



Fonte: Site Unb⁶

⁶ Disponível em: <https://www.noticias.unb.br/publicacoes/112-extensao-e-comunidade/1683-laboratorio-de-apoio-ao-deficiente-visual-retoma-pleno-funcionamento>
Acesso em 13 out 2021.

Figura 4: Reglete e punção

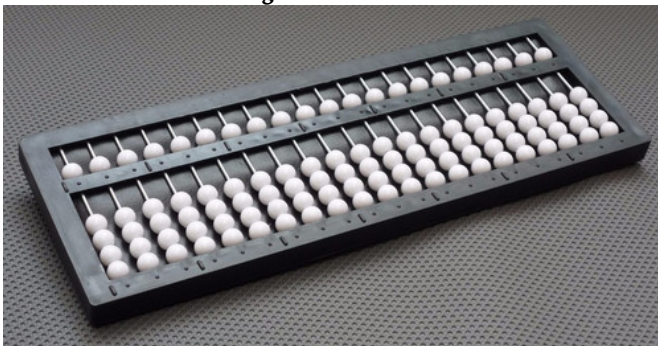


Fonte: Site Apec⁷

Descrição das imagens: Há duas fotos: a primeira contém a imagem de uma prancheta, uma reglete de metal e uma punção (com indicações por escrito para os videntes que não conhecem esse material) e a segunda contém uma pessoa utilizando esses materiais ao mesmo tempo que observa uma folha com o alfabeto Braille impresso.

Soroban: ábaco japonês adaptado para cegos visando o registro e a facilitação dos cálculos (Clicando aqui você pode acessar um software online e gratuito ou conhecer mais sobre este ábaco).

Figura 5: Soroban



Fonte: Site Mercado Livre⁸

Descrição da imagem: Há um soroban comumente usado por cegos.

⁷ Disponível em: <https://apecnet.com.br/> Acesso em 10 out 2021

⁸ Disponível em: https://produto.mercadolivre.com.br/MLB-1560090396-soroban-escolar-braille-abaco-ou-sorob-_JM Acesso em 24 out 2021

Linha braille: o conteúdo é transformado em informação tátil, sendo exibido dinamicamente em Braille, pois possui uma linha régua de células Braille, que à medida que o conteúdo é representado na tela do computador, os pinos vão se movendo para cima e para baixo transcrevendo para o Braille. É ligado ao computador por cabo USB.

Figura 6: Linha Braille



Fonte: Site Dreamstime⁹

Descrição da imagem: Há uma mão manuseando uma linha Braille, fazendo a leitura do que está sendo reproduzido por ela.

Sintetizadores de voz/ Leitores de tela:

Figura 7: Tela inicial do Sistema Dosvox



Fonte: Site NCE/UFRJ¹⁰

Acesse esse link para informações sobre o DOSVOX.

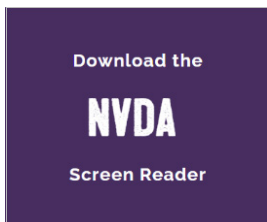
Descrição da imagem: Há a página inicial do Sistema Dosvox, indicando informações técnicas do Núcleo de Computação Eletrônica da UFRJ e com a pergunta: DOSVOX – O que você deseja?

⁹ Disponível em: <https://pt.dreamstime.com/imagem-de-stock-teclado-do-braille-ima-ge31447931> Acesso em 12 set 2021.

¹⁰ Disponível em: <http://intervox.nce.ufrj.br/dosvox/ferramentas.htm> Acesso em 10 jul 2021.

Clique para saber mais sobre o leitor de tela NVDA.

Figura 8: Indicador de download do NVDA.



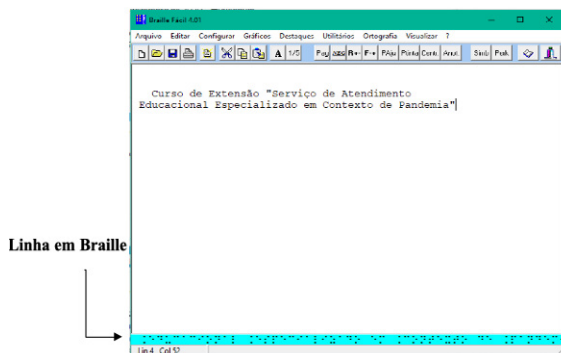
Fonte: Site NV Access¹¹

Descrição da imagem: Há uma imagem do site do software indicando o download do NVDA.

Braille Fácil: O programa Braille Fácil é um editor de textos para a transcrição e a impressão em Braille. Os textos podem ser editados obedecendo uma formatação instituída pelo MEC, a fim de manter um padrão em todo o país para produção de material didático, por exemplo, e também para obter uma impressão legível e bem organizada. Não difere de um editor de textos comum, exceto pela visualização da impressão em Braille, contudo, a interface do programa é relativamente simples.

¹¹ Disponível em: <https://www.nvaccess.org/> Acesso em 24 out 2021.

Figura 9: Página inicial do programa Braille Fácil.



Fonte: Arquivo pessoal das autoras.

Descrição da imagem: Há uma imagem do programa Braille Fácil em execução com a seguinte frase: Curso de Extensão “Serviço de Atendimento Educacional Especializado em Contexto de Pandemia”. Ainda na imagem, no canto inferior esquerdo está escrito

Linha em Braille com uma seta indicando a frase transcrita para o Braille de forma simultânea, no programa Braille Fácil.

Acesse esse link para obter mais informações sobre o programa Braille Fácil.

E aqui você pode conhecer o projeto “Biblioteca Circulante do Livro Falado”.

Para pessoas com baixa visão:

Lupas Manuais ou Eletrônicas:

Figura 10: Variedades de lupas



Fonte: Lupas – Site da Faculdade de Ciências Médicas UNICAMP¹²; Lupa Pedra – Site da Prefeitura de Belo Horizonte¹³; Lupa eletrônica para monitor – Site Jornal da USP¹⁴; Lupa eletrônica portátil – Site Jogando as Cegas¹⁵

Descrição das imagens: Há quatro fotos: a primeira apresenta diferentes lupas/ lentes de aumento redondas e retangulares, usadas por pessoas com baixa visão; a segunda é lupa de apoio tipo peso ou pedra, confeccionada em vidro, a qual ao colocar sobre o papel, amplia a letra; a terceira foto é um tipo de lupa eletrônica que, ao passar sobre o papel, mostra o texto no computador; já a quarta é outro tipo de lupa eletrônica, como se fosse do tamanho de um celular que, ao ser passado sobre o papel, aumenta o texto.

¹² Disponível em: <https://www.fcm.unicamp.br/fcm/auxilios-opticos/os-auxilios-opticos> Acesso em 24 out 2021.

¹³ Disponível em: <https://www.fcm.unicamp.br/fcm/auxilios-opticos/os-auxilios-opticos> Acesso em 24 out 2021.

¹⁴ Disponível em: <http://www.usp.br/agen/?p=40621> Acesso em 24 out 2021.

¹⁵ Disponível em: <http://jogandoascegas.com.br/conheca-os-tipos-de-lupas-eletronicas-portateis-disponiveis-mercado/> Acesso em 24 out 2021.

Plano Inclinado:

É uma prancha de apoio confeccionada com papelão ou uma madeira fina e que serve como suporte para leitura e também para escrita.

Figura 11: Plano inclinado



Fonte: Site Vovô Antônio¹⁶

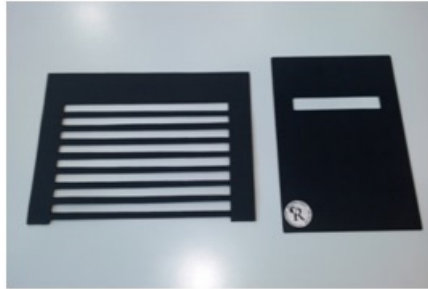
Descrição da imagem: Há uma prancha de apoio inclinada sobre outra prancha, na qual há um suporte de ajuste da inclinação que impede uma prancha de fechar sobre a outra.

Tiposcópio:

É um guia para leitura, confeccionado em cartão ou material plástico preto, com uma fenda com altura para duas linhas do texto a ser lido e com largura do texto, podendo ser modificado de acordo com a necessidade. Tem a função de diminuir a luz refletida sobre o papel branco, aumentar o contraste da linha a ser lida com o fundo e facilitar a localização e seguimento.

¹⁶ Disponível em: <https://vovoantoniobrinquedos.com.br/produto/plano-inclinado-movel/p=33265--62865> Acesso em 21 ago 2021.

Figura 12: Tiposcópio



Fonte: Site Acessibilidade na prática¹⁷

Descrição das imagens: Há dois tiposcópios na foto, um contém só uma linha e o outro contém oito linhas.

Para saber mais...

Serviço de Produção de Material Pedagógico Adaptado.

As informações incorporadas neste caderno técnico fazem parte de estudos e investigações conduzidas por profissionais da equipe de pesquisa do Centro de Apoio Pedagógico e Atendimento as Pessoas Deficientes Visuais - CAP da Fundação Catarinense de Educação Especial, com sede no município de São José/ Santa Catarina.

Instituto Benjamin Constant (IBC) – Produção de material especializado.

¹⁷ Disponível em: <http://www.acessibilidadenapratica.com.br/textos/auxilios-nao-opticos-para-baixa-visao/> Acesso em 30 jun 2021.

Vendo com as mãos...

Na parte educacional, há pesquisas que mencionam os materiais didáticos manipuláveis comprados prontos ou criados por professores para auxiliar no processo de ensino e de aprendizagem dos alunos, como: mapas, maquetes, cela Braille feita com caixa de ovo e tampinhas de refrigerante. A pesquisadora Lessandra Marcelly Sousa da Silva (2015) faz a associação dos conceitos de Tecnologia Assistiva e desenho universal como um reforço à criação de materiais manipuláveis:

Esta relação entre Desenho Universal e Tecnologia Assistiva pode ser essencial para construir materiais manipuláveis acessíveis para um maior número de alunos. A perspectiva do Desenho Universal pensando em todos, por meio de seus princípios básicos, bem como os recursos táteis encontrados na TA, contribuem para projetar e construir materiais manipuláveis acessíveis tanto aos cegos como a todos os colegas de classe (SILVA, 2015, p. 57).

Os materiais que são usados como recursos didáticos expressam valores e concepções a respeito de seu objeto. Sua recomendação de uso, incluindo alguns materiais específicos, é feita em quase todas as propostas curriculares. A análise crítica desse material pode representar uma oportunidade para se desenvolver os valores e as atitudes com os quais se pretende trabalhar e seu uso em sala de aula pode ser imprescindível para o aprendizado de todos os alunos, sem distinção.

Para saber mais...

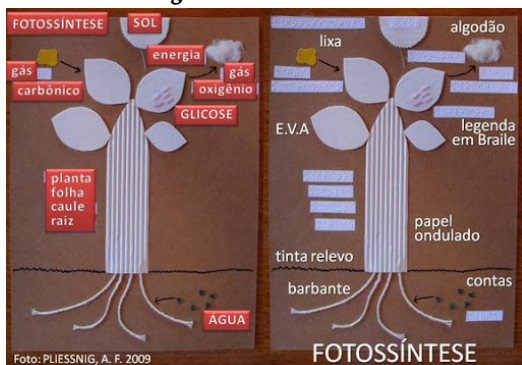
Site: <https://www.assistiva.com.br/tassistiva.html>.

PASCHOARELLI, Luis Carlos; MEDOLA, Fausto Orsi (Org.). Tecnologia Assistiva: estudos teóricos. Bauru: Canal 6 Editora, 2018.

Exemplos de Materiais Didáticos para a pessoa com deficiência visual:

Ciências/ Biologia:

Figura 13: Fotossíntese



Fonte: Portal do Professor - Vendo através das mãos – O sentido do tato (Inclusão)¹⁸
Descrição da imagem: Há a representação de uma árvore, como exemplo de material para trabalhar Ciências/ Biologia. A raiz é representada por barbantes, o caule é feito de papel ondulado/corrugado, as folhas com emborrachado (E.V.A.), o gás carbônico é feito com lixa fina, o sol é feito com papel liso e o gás oxigênio foi representado com algodão. Todo o material tem indicações das partes em Braille.

¹⁸ Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=9524> Acesso em 26 out 2021.

Figura 14: Materiais didáticos adaptados.



Fonte: Site Scielo Brasil – Ensino de Ciências Biológicas: materiais didáticos para alunos com necessidades educativas especiais¹⁹

Descrição das imagens: Há quatro fotos representando diferentes trabalhos encontrados pelos autores do artigo indicado no link acima. As imagens representam estruturas celulares ou moleculares com texturas diferentes para compreensão de como os organismos vivos são, basicamente, constituídos.

¹⁹ Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/cKGN5zGwbT9p5tZVXY-CH5Nm/?lang=pt> Acesso em 26 out 2021.

Geografia:

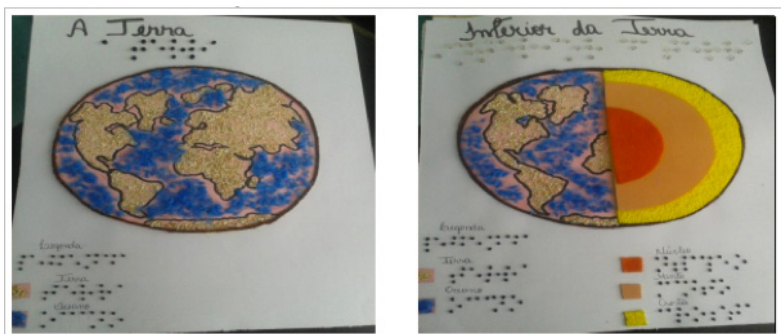
Figura 15: Mapa do Brasil adaptado.



Fonte: CAMPOS, 2016, p. 100.

Descrição da imagem: Há um mapa do Brasil com indicações das bacias hidrográficas com texturas diferentes e com a legenda em Braille.

Figura 16: A Terra e seu interior.

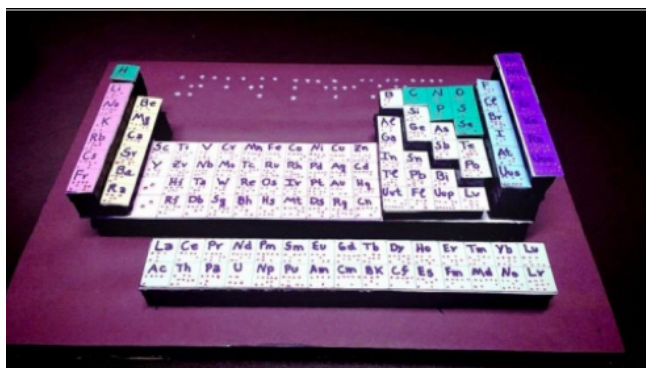


Fonte: CRUZ; MENESES, 2016, p. 9

Descrição das imagens: Há duas fotos: a primeira tem o planeta Terra com a água e os continentes sendo representados por duas texturas diferentes e com a legenda em Braille. A segunda imagem tem as camadas interiores da Terra também sendo representadas com texturas diferentes e legenda em Braille.

Química

Figura 17: Tabela periódica adaptada.



Fonte: FARIA et al, 2017, p. 7.

Descrição da imagem: Há uma tabela periódica com todos os elementos representados em tinta e em Braille.

Figura 18: Química Orgânica.



Fonte: SILVA et al, 2010, p. 5-6.

Descrição da imagem: Há duas fotos: a primeira contém nove pranchas e cada uma delas contém compostos moleculares sendo representados por bolinhas de isopor com diferentes tamanhos e palitos ligando cada uma delas. A segunda foto mostra uma das pranchas com mais detalhes, assim é possível perceber indicações em Braille e a planificação do composto molecular e suas ligações.

Matemática

Livro: Vendo com as mãos, olhos e mente.

Tese de Lessandra Marcelly Sousa da Silva (2015).

Site com alguns materiais e indicações de como fazer: http://www.cdme.im-uff.mat.br/poliedros_platao_dual/index.html.



Atenção!

Ressaltamos a riqueza de cada material didático apresentado aqui e os demais criados pelos professores, mas é importante que fiquemos atentos ao princípio da *Educação para Todos*, ou seja, de que adianta criar um material exclusivamente para o aluno com deficiência ou somente quando temos um aluno com deficiência, sendo que podemos ter outros alunos com dificuldade de aprendizagem que também podem ser beneficiados? Ou, ainda, por que levar o aluno para uma salinha para “aplicar ou testar” o material? *Não é Educação para Todos? Quem cabe no seu Todo?*

Referências

ALONSO, Daniela. Os desafios da Educação inclusiva: foco nas redes de apoio. **Revista Nova Escola**, 2013. Disponível em: <https://nova-escola.org.br/conteudo/554/os-desafios-da-educacao-inclusiva-foco-nas-redes-de-apoio> Acesso em 23 mai 2021.

ALVES, Márcia Doralina; GUARESCHI, Taís. Atendimento Educacional Especializado (AEE). Módulo II. In: SILUK, Ana Claudia Pavão. (Org.). **Formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado**. Santa Maria: Laboratório de pesq. e doc. – CE. Universidade Federal de Santa Maria, 2011. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/391/2019/04/Atendimento-Educacional-Especializado-Contribui%C3%A7%C3%B5es-para-a-Pr%C3%A1tica-Pedag%C3%B3gica.pdf> Acesso em 24 abr 2021.

Atendimento Educacional Especializado (AEE). **Salto para o Futuro, TV Escola**. 1 vídeo (5 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=vBt58ktphSE&feature=youtu.be> Acesso em 04 jan 2021.

FARIA, B. A. et al. Ensino de química para deficientes visuais numa perspectiva inclusiva: estudo sobre o ensino da distribuição eletrônica e identificação dos elementos químicos. **XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**: XI ENPEC, Florianópolis, jul. 2017. Disponível em: <http://www.abrapecnet.org.br/enpec/xi-enpec/anais/resumos/R0977-1.pdf> Acesso em 02 out 2021.

Biblioteca Circulante do Livro Falado. **fundacaodorina.org.br**, 2021. Disponível em: <https://fundacaodorina.org.br/nossa-atuacao/distribuicao-de-livros/como-ter-acesso-aos-livros/biblioteca-circulante-do-livro-falado/> Acesso em 24 out 2021.

Braille Virtual 1.0. Disponível em: <http://www.braillevirtual.fe.usp.br/pt/index.html> Acesso em 10 fev 2021.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura, Secretaria de Educação Especial. Educação Infantil, Deficiência visual, Dificuldades de comunicação e sinalização e Saberes e práticas da inclusão. Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/deficienciavisual.pdf> Acesso em 23 set 2021.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192 Acesso em 12 fev 2021.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Brasília, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192 Acesso em 02 mai 2021.

BRASIL. Constituição República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1988. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em 02 fev 2021

BRASIL. Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Prática em Educação Especial. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Acesso em 23 set 2021.

BRASIL. **Decreto nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004.** Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm Acesso em 24 out 2021.

BRASIL. **Decreto nº 72.425, de 3 de julho de 1973.** Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP). Brasília, 2006. Disponível em: <https://www.diariodasleis.com.br/legislacao/federal/61174-cria-o-centro-nacional-de-educacao-especial-cenesp-e-das-outras-providencias.html> Acesso 10 fev 2021.

BRASIL. **Portaria nº 142 de 16 de novembro de 2006.** Brasília, 2006. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=196373> Acesso em 03 out 2021.

BRASIL. **Manual de Orientação: Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11037-doc-orientador-multifuncionais-pdf&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192 Acesso em 30 mar 2021.

BRASIL. **Ata VII Reunião do Comitê de Ajudas Técnicas – CAT.** Brasília, DF: Presidência da República, Secretaria Especial dos Direitos Humanos

Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2007.

Disponível em: https://www.assistiva.com.br/Ata_VII_Reuni%C3%A3o_do_Comite_de_Ajudas_T%C3%A9cnicas.pdf Acesso em 05 jan 2021.

BRASIL. **Projeto de Decreto Legislativo nº 2846-A**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2010. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;sessionId=-9977D594377882988A6B671C1787EB20.proposicoesWebExterno2?codteor=1360805&filename=Avulso+-PDC+2846/2010 Acesso em 12 abr 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm Acesso em: 03 ago 2021.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 02 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade de Educação Especial. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf Acesso em 30 mar 2021.

BRASIL. **Braille Fácil 4.0**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2002. Disponível em: <http://intervox.nce.ufrj.br/brfacil/> Acesso em 11 ago 2021.

BRASIL. Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Comitê de Ajudas Técnicas. Tecnologia Assistiva . – Brasília: **CORDE**, 2009. 138 p.

Disponível em: http://www.galvaofilho.net/livro-tecnologia-assistiva_CAT.pdf Acesso em 21 dez 2020.

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Brasília, DF: Presidência da República,

Casa Civil, 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm Acesso em 20 fev 2021.

CAMPOS, Mariluze de Carvalho. O ensino de cartografia para alunos com deficiência visual. *Geografia, Ensino & Pesquisa*, Vol. 20, n.1, p. 95-102, 2016. Disponível em: <file:///E:/acer/Downloads/14389-105277-2-PB.pdf> Acesso em 12 fev 2021.

CONDE, Antônio João Menescal, **Definição de cegueira e baixa visão**. [ibr.gov.br](http://www.ibr.gov.br). 2012. Disponível em: http://www.ibr.gov.br/images/conteudo/AREAS_ESPECIAIS/CEGUEIRA_E_BAIXAVISAO/ARTIGOS/Def-de-cegueira-e-baixa-viso.pdf Acesso em 22 out 2021.

Conheça a primeira Sala de Recursos Multifuncionais do Instituto Federal do Paraná. **Conexão IFPR**. 1 vídeo (5 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=-h58hXi9gw8&feature=youtu.be> Acesso em 23 fev 2021.

CRUZ, Tatiane Santos; MENESES, Sônia Souza Mendonça. O uso de recursos didáticos táteis para deficientes visuais: uma experiência prática na formação de professores de geografia. **Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional**, v. 9, n. 1, 2016. Disponível em: <https://eventos.set.edu.br/enfope/article/viewFile/1882/425> Acesso em 21 mar 2021.

DALLABONA, Kátia G. Inclusão de Deficientes Visuais no Curso Superior na Educação a Distância. In: **Anais do XVII Congresso da Associação Brasileira de Educação a Distância**. 2011. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2011/cd/66.pdf> Acesso em 21 mar 2021.

Escolas adotam estratégias para ensinar alunos com deficiência visual. TV Unesp. 1 vídeo (4 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=2zTLFCfdgME&feature=youtu.be> Acesso em 23 jan 2021.

GALVÃO FILHO, Teófilo A. **A Tecnologia Assistiva: de que se trata?** In: MACHADO, G. J. C.; SOBRAL, M. N. (Orgs.). Conexões: educação, comunicação, inclusão e interculturalidade. 1 ed. Porto Alegre: Redes Editora, p. 207-235, 2009. Disponível em: http://www.galvaofilho.net/TA_dequesetrata.htm Acesso em 23 jan 2021.

GONÇALVES, Patrícia Soares de Pinho; FIGUEIRA, Maria Margarete Andrade; PENELLO, Fausto Maoli; OLIVEIRA, Glauber Lameira de; OLIVEIRA, Talita Adão Perini de. Estimulação precoce: prática pedagógica para desenvolvimento da autonomia funcional em crianças com deficiência visual. **EFDeportes.com, Revista Digital**. Buenos Aires, ano 21, nº 217, 2016. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd217/estimulacao-precoce-com-deficiencia-visual.htm> Acesso em 06 jun 2021.

HEALY, Lulu; FERNANDES, Solange Hassan Ahmad Ali. Relações entre atividades sensoriais e artefatos culturais na apropriação de práticas matemáticas de um aprendiz cego. Educar em Revista, **Editora UFPR**. Curitiba, Brasil, n. Especial 1/2011, p. 227-243, 2011.

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Acesso em 24 out 2021.

<https://www.diariodasleis.com.br/legislacao/federal/61174-cria-o-centro-nacional-de-educauuo-especial-cenesp-e-da-outras-providencias.html> Acesso em 12 abr 2021.

IBC. O Sistema Braille. Disponível em: http://www.ibr.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=675:o-sistema-braille&catid=121&Itemid=373 Acesso em 08 set 2021.

IBC. A história do Instituto Benjamin Constant. Disponível em: <http://www.ibc.gov.br/o-ibc> Acesso em 23 out 2021

IBC. Material didático. Disponível em: <http://www.ibc.gov.br/producao-de-material-especializado/material-didatico> Acesso em 23 out 2021.

JACOB, Camila Meurer; LARA, Giseli Fernandes de; BEAL, Mirian Kátia de Liz; RODRIGUES, Simone Marcelino. Material pedagógico [recurso eletrônico]. São José, SC: CETEP; FCEE, 2020. Disponível em: [file:///E:/acer/Downloads/Recurso%20Pedag%C3%B3gico_com%20ficha%20e%20link_final%20\(1\).pdf](file:///E:/acer/Downloads/Recurso%20Pedag%C3%B3gico_com%20ficha%20e%20link_final%20(1).pdf) Acesso em 26 out 2021.

KALEFF, Ana Maria Martensen Roland. Vendo com as mãos, olhos e mente: Recursos didáticos para laboratório e museu de educação matemática inclusiva do aluno com deficiência visual. Niterói-RJ: CEAD/UFF, 2016. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1VRhhvf8BTe_PBI1NQcmK8OkSxQCfmWz/view Acesso em 23 set 2021.

MARCELLY, L. **Do improvisado às possibilidades de ensino**: estudo de caso de uma professora de matemática no contexto da inclusão de estudantes cegos. 2015. 194f. Tese (Doutorado em Educação Matemática). Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp, Rio Claro/SP, 2015. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/136763/000858428.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em 12 jan 2021.

NUNES, Sylvia; LOMONACO, José Fernando Bitencourt. O aluno cego: preconceitos e potencialidades. **Psicol. Esc. Educ. (Impr.)**, Campinas, v. 14, n.1, p. 55-64, jun. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/YKv7sx5Zp6557RQvrBQ66gp/?lang=pt> Acesso em 02 jul 2021.

SARTORETTO, Mara Lúcia; BERSCH, Rita O que é Tecnologia Assistiva. **Assistiva: Tecnologia e Educação**. 2021. Disponível em: <https://www.assistiva.com.br/tassistiva.html#topo> Acesso em 04 fev 2021.

PASCHOARELLI, Luis Carlos; MEDOLA, Fausto Orsi (Org.). **Tecnologia Assistiva: estudos teóricos**. Bauru: Canal 6 Editora, 2018. Disponível em: https://www.canal6.com.br/livros_loja/Ebook_TA_estudos.pdf Acesso em 29 dez 2020.

Primeira Infância: o que é e quais são os impactos na vida adulta. **Todos pela educação**, 2018. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/perguntas-respostas-o-que-voce-precisa-saber-sobre-primeira-infancia/> Acesso em 23 mar 2021.

REIMERS, Fernando M.; SCHLEICHER, Andreas. Um roteiro para guiar a resposta educacional à Pandemia da Covid-19 de 2020. **Tradução Raquel de Oliveira, revisado por Teresa Pontual e Cláudia Costin. Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico-OCDE**, 2020. Disponível em: https://globaled.gse.harvard.edu/files/geii/files/um_roteiro_para_guiar_a_resposta_educacional_a_pandemia_da_covid-19_reimersschleicher_cei-pe_30032020_1.pdf Acesso em 20 out 2021.

SILVA, Kátia Cristina da; SANTIAGO, Judith Vilas Boas; DICKMAN, Adriana Gomes; FERREIRA, Amauri Carlos. Auxiliando o ensino de química orgânica para alunos com deficiência visual: materialização de compostos moleculares. **Congresso Internacional**. São Paulo, Brasil, fev 2010. Disponível em: <http://each.uspnet.usp.br/pbl2010/trabs/trabalhos/TC0357-1.pdf> Acesso em 23 set 2021.

SILVA, Michelle Alves da. Doenças dos olhos. Infoescola. 2015. Disponível em: <https://www.infoescola.com/doencas/doencas-dos-olhos/> Acesso em 06 jun 2021.

SILVA, Valeria de Oliveira; SANTOS, Edméa Oliveira dos; GOMES, Raquel Colacique. e-Acessibilidade: desafios para Educação. **ABCiber**, 2011. Disponível em: <https://abciber.org.br/simposio2011/anais/Trabalhos/artigos/Eixo%201/7.E1/380.pdf> Acesso 14 jan 2021.

3 - ALUNOS SURDOS E/OU COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA INCLUÍDOS EM CLASSES REGULARES: SINGULARIDADES E DESAFIOS PARA O ENSINO REMOTO

I - Surdo, deficiente auditivo e surdocego: conceitos e definições

Shirley Vilhalva

Introdução

Nesse 3, trataremos do atendimento educacional especializado às pessoas com deficiências auditivas e diferentes graus de surdez ou visão. Para tanto, cabe primeiramente definir os termos “surdo”, “deficiente auditivo” e “surdocego”.

De acordo com o Art. 2º do Decreto nº 5626/2005, “considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras.”

Já o Decreto nº 6949/2009, que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007, em seu Artigo 2, que trata das Definições, lemos que:

“Comunicação” abrange as línguas, a visualização de textos, o braille, a comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos de multimídia acessível, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de

voz digitalizada e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, inclusive a tecnologia da informação e comunicação acessíveis; “Língua” abrange as línguas faladas e de sinais e outras formas de comunicação não-falada [...]. (BRASIL, 2009, p.1).

Essas definições são fundamentais, pois, como se lê no Artigo 30 da referida Convenção, no qual se aborda a “Participação na vida cultural e em recreação, lazer e esporte”, reconhecer as diferentes formas de comunicação é um dos requisitos para se garantir que as pessoas com deficiência façam jus, “[...] em igualdade de oportunidades com as demais pessoas [...]”, e que a “[...] sua identidade cultural e linguística específica seja reconhecida e apoiada, incluindo as línguas de sinais e a cultura surda.” (BRASIL, 2009, p.1).

Pensemos, então, sobre aqueles estudantes que fisicamente têm uma deficiência auditiva bilateral total ou parcial. Como vimos acima, considerando que pela legislação eles precisam ter igualdade de oportunidades para participarem em todos os aspectos da vida em sociedade, é de se esperar que encontremos na sala de aula ou em aula remota estudantes surdos ou deficientes auditivos. Assim, torna-se essencial compreendermos o que diferencia esses estudantes.

O estudante **surdo** é reconhecido com uma “pessoa surda” quando apresenta surdez parcial ou total bilateral (nos dois ouvidos), o que implica que sua compreensão e interação com o mundo se dá “por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras”, conforme pode ser visto no Decreto nº 5626/2005 citado anteriormente. No entanto, caso o estudante não compreenda e não interaja com o mundo por meio da língua de sinais, ou seja, não se manifeste dentro da cultura surda, mas sim utilizando a língua portuguesa oral – ainda que também necessite das

experiências visuais para sua melhor compreensão - ele é considerado uma **pessoa com deficiência auditiva**.

Em relação ao estudante surdocego, encontramos a seguinte definição no livro “A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: surdocegueira e deficiência múltipla”:

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. (LAGATI, 1995, p. 306, apud BOSCO; MESQUITA; MAIA, 2010, p. 8),

Trata-se, portanto, não exatamente da extensão ou localização da deficiência auditiva, mas da forma como se dão os relacionamentos e a comunicação desses estudantes com o mundo e as pessoas ao seu redor, surdas ou ouvintes, o que implica a compreensão dos **direitos linguísticos** de cada um.

Cabe ressaltar, entretanto, que existem pesquisadores, entres eles a autora do presente módulo, que defendem que os familiares de um estudante surdo também devem possuir habilidades na língua de sinais, pois isso facilita o relacionamento familiar, não restringindo a interação dialógica apenas a pequenos contatos comunicativos, o que faria com que a família dependesse sempre do professor para passar uma orientação ao filho. Quando o surdo não é sinalizante, a comunicação acaba sendo restrita, uma vez que lhe falta uma língua para expressar seus pensamentos mais abstratos.

No capítulo intitulado “**Famílias de surdos sem Libras! Até quando?**” (VILHALVA; SILVA, 2017), que integra o livro “Ações afirmativas para pessoas surdas no processo de escolarização” (LINS; NASCIMENTO; SOUZA (Orgs.), 2017). Vilhalva e Silva (2017, p. 37-38) explicam:

Muitas famílias delegam a uma única pessoa a função de se comunicar em Língua de Sinais com o surdo, porém é imprescindível que as famílias se responsabilizem por garantir a aquisição dessa Língua para todos os seus membros, principalmente os mais próximos da criança surda, e tenham o cuidado de que ela também assimile, aprenda e coloque em prática a Libras, pois é muito importante – essencial, mesmo – para que ela cresça, se desenvolva e se sinta acolhida também pelos seus familiares; para que ela seja efetivamente parte deles.

No entanto, a partir da compreensão da diferenciação entre o deficiente auditivo e o surdo, observa-se que existe uma diversidade de situações que podem ser encontradas nas salas de aula ou nas salas de recursos multifuncionais.

Pode haver, por exemplo, deficientes auditivos que não têm contato com surdos sinalizantes e apresentam dificuldades em se comunicar com surdos, pois, por um lado, os deficientes auditivos geralmente não conhecem a língua de sinais e, por outro, muitos surdos não fazem uso da língua portuguesa oral – ou seja, um acaba não conhecendo ou compreendendo a necessidade do outro.

Outra situação que pode estar presente em um espaço educacional consiste na convivência entre o surdo sinalizante da Libras e o surdo-parcial – aquele que é simultaneamente sinalizante da Libras e

falante da língua portuguesa oral. Nesse caso, podem ser também observados alguns conflitos na comunicação, devido às diferenças de formação comunicativa.

Há ainda situações que envolvem o surdo-parcial e o ouvinte, em que podem ser observadas maiores dificuldades do estudante surdo parcial na compreensão do que na fala, haja vista que ele faz uso da língua portuguesa oral com os ouvintes. Por sua vez, os ouvintes não conseguem entender como uma pessoa pode falar e, ao mesmo tempo, não ter uma compreensão equivalente daquilo que consegue expressar. Em uma sociedade que, por muito tempo, conhecia apenas o surdo-mudo e o ouvinte, essa situação pode ser geradora de muitas dúvidas...

Por último, destacamos a situação comunicativa entre um surdo parcial e outro surdo parcial, que, ao contrário do que se pode imaginar, pode trazer também alguns desafios. Muitas vezes, essas pessoas têm mais dificuldades de comunicação e de relacionamento, por usarem a língua de sinais com a estrutura da língua portuguesa. Assim, são necessários mais estudos sobre surdos falantes e sinalizantes, que ajudem a compreender a Zona de Conforto e Confronto em uma sociedade despreparada para aceitar e entender a comunidade surda e suas diferenças linguísticas.

Para saber mais...

Veja o capítulo “A escola ameaçada dos surdos”, de minha autoria (VILHALVA, 2011, p. 63-67), que faz parte do livro “Surdos: qual Escola?” (SÁ, 2011) e está disponível em PDF nos arquivos desse módulo ou *on line*, [clikando aqui](#).

Após longo período, hoje sabemos que os deficientes auditivos, surdos parciais ou surdos usuários de implante coclear, apresentam diferenças na aprendizagem, que podem se dar por meios visuais e através da língua portuguesa oral e escrita. Cada um deles requer o planejamento de situações didáticas diferenciadas, que podem envolver tecnologias, leitura de palavras faladas ou outros meios, sem desconsiderar que a parte auditiva requer atendimento fonoaudiológico individualizado. Assim, o serviço de atendimento educacional especializado necessita ir ao encontro das necessidades específicas de cada um.

A Lei nº 11.419 de 3 de agosto de 2021, que dispõe sobre a modalidade de educação bilíngue para surdos, incluiu a Libras (Língua Brasileira de Sinais), na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) como primeira língua das pessoas surdas, e o Português escrito como segunda língua em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos. Com a inserção da Libras na LDB os estudantes surdos terão oportunidade de receber a educação diretamente através da língua de sinais, que é a sua língua materna.

Para que você conheça essa diferença e o que devemos saber sobre a pessoa surda ou deficiente auditiva em sua aprendizagem de mundo, sugiro a leitura do livro *Despertar do Silêncio*, de minha autoria. Nesse livro, conto sobre minha própria vivência, minhas experiências e momentos marcantes da vida desde antes de me descobrir surda. Espero que a leitura o/a ajude a se colocar no lugar da autora (e no lugar de tantas outras pessoas surdas), fazendo-o perceber o quanto nossa sociedade ainda precisa mudar, principalmente no que se refere ao reconhecimento das diferenças linguísticas e culturais dos surdos.

II Surdos, deficientes auditivos e surdocegos: aprendizagem em tempos de pandemia

Os surdos vêm travando uma batalha para que seja ofertada a educação bilíngue, e, se considerarmos a totalidade da história da educação especial, é inegável que houve avanços consideráveis nesse campo. No entanto, mesmo com o oferecimento de profissionais intérpretes, instrutores mediadores e guia-intérpretes para atender os alunos surdos e deficientes auditivos matriculados no ensino comum, os resultados de aprendizagem conseguidos não têm sido satisfatórios.

Essa insatisfação tornou-se ainda mais visível no atual período de pandemia, pois o currículo escolar desenvolvido com esses estudantes ainda não supriu as suas necessidades linguísticas, que exigem muito mais que somente a presença do intérprete. É de fundamental importância a revisão das metodologias de ensino utilizadas, as quais devem ser mediadas pelas tecnologias, visando propiciar que os conteúdos sejam trabalhados dentro de uma pedagogia visual, como aponta Lopes (2017, p. 2-3):

O professor com o auxílio das novas tecnologias pode proporcionar ao aluno surdo aulas mais visuais, através de momentos lúdicos, estimulantes, diferenciados, respeitando as características da língua de seu aluno. Esse mediador através do uso das tecnologias cria facilidades na percepção dos conteúdos, aumentando a autoestima, permitindo ao aluno surdo o acesso a uma pedagogia visual.

Honorato e Marcelino (2020), no artigo “A arte de ensinar e a pandemia covid-19: a visão dos professores”, trazem algumas considerações que podem ser também relacionadas ao que é necessário se pensar no que se refere ao sucesso na educação de surdos e deficientes auditivos, com ou sem as dificuldades que foram acentuadas a partir

da pandemia apontando lições que poderiam ser aprendidas em nossa prática docente para promover o processo ensino-aprendizagem:

- (i) melhorar nossa formação ou pós-formação, com a introdução de disciplinas ligadas aos meios digitais e tecnológicos;
- (ii) compreender que a educação a distância ou o ensino remoto é uma possibilidade de ser aplicada em nossa prática docente;
- (iii) incluir no Projeto Político Pedagógico da nossa escola, alternativas viáveis de ensino, aprendizagem e avaliação para quando estiverem fechadas;
- (iv) nas reuniões de pais e mestres ou de conselho de classe, procurar colher todas as observações possíveis dos responsáveis, tanto positivas quanto negativas. (HONORATO; MARCELINO, 2020, p. 218).

Como pode ser visto no já citado livro “Surdos: qual escola?”, a maioria de nossos alunos surdos, deficientes auditivos e surdocegos chegam às escolas sem a língua materna, que é a língua de sinais, e sem uma língua internalizada acaba fazendo uso de mímicas e gestos naturais em sua tentativa de se comunicar.

Abaixo, descrevemos esquematicamente dois **contextos educacionais** distintos, que não se referem especificamente a um determinado período histórico, mas sim a possíveis realidades que podem estar sendo vivenciadas pelos alunos surdos, deficientes auditivos ou surdocegos:

CONTEXTO EDUCACIONAL I

- O aluno surdo chega sem L1 – Libras

- Aulas expositivas – oralização e cópia
- Professores não usuários da Libras que desconhecem as diferenças linguísticas
- Pseudobilinguismo
- Falta de convivência com surdos usuários de libras
- Famílias com preconceitos
- Falta de professores mediadores, instrutores de Libras e intérpretes
- Simulação da aprendizagem

CONTEXTO EDUCACIONAL II

- Oficialização da Libras (Lei 10.436/2002- Decreto 5626/2005)
 - CAS (Centro de Apoio ao Surdo – nas 5 regiões do Brasil) – Professores surdos e ouvinte
 - Difusão da Libras através da mídia
 - Espaço bilíngue em construção contínua (em polo ou no serviço do AEE)
 - Professores, coordenadores e familiares cursando Libras
 - Intérpretes formados e em formação.
 - Professor mediador
 - Professores e Instrutores de Libras
 - Salas de recursos multifuncionais
- necessidades específicas.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Fernandes (2006, p.11), no artigo “Letramentos na educação bilíngue para surdos: caminhos para a prática pedagógica” descreve:

No início do processo de alfabetização é comum que os professores supervalorizem as propriedades fonéticas da escrita, apresentando-a as crianças como um sistema de transcrição da fala. As crianças não-surdas, que pensam e se comunicam por meio da fala, encontram relativa facilidade em aprender a ler e a escrever essa escrita alfabética, já que estabelecem uma relação quase biunívoca entre o que falam e escrevem e vice-versa. Apenas mais tarde é que percebem o caráter simbólico da escrita, com estrutura e funcionamento bastante distanciado da oralidade.

Nesse sentido vamos entender imagetivamente o processo de leitura de imagem.



Professora de Língua: Helen Tratzger Bui

A leitura imagética dessa figura elaborada pela professora Helen Trefzger Ballock (2017) em Power Point (PPT) traz uma vivência clara de imagem cotidiana que pode nos auxiliar a compreender as **singularidades e desafios para o ensino remoto** para os alunos surdos ou mesmo deficientes auditivos e surdos parciais, sejam ou não usuários da Libras, do implante coclear ou da prótese auditiva individual.

Nessa imagem, o conteúdo constitui uma linguagem visual. O que significa isso? A função da linguagem falada, escrita ou sinalizada não acontece sem uma aprendizagem de língua.

Veja a segunda imagem também elaborada pela professora Ballock (2017), em que é possível observar que a presença da língua de sinais já dá significados aos objetos que apareceram na imagem anterior. Isso mostra que existe uma língua presente e essa língua é a língua de sinais.

Nesse sentido, o professor que atende aos alunos surdos usuários de Libras devem conhecer **a estrutura** da Língua Brasileira de Sinais para elaborar a sua aula diretamente **de Libras**. Veja que é diferente aula **de** Libras e **em** Libras, essa última pode contar ou não com a presença de intérprete no ensino remoto, caso o professor seja proficiente na língua de sinais.

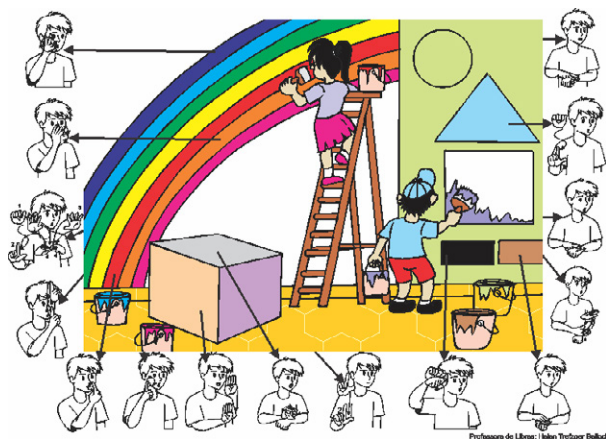


Professora de Libras: Helen Trefzger Ballock

Nessa segunda imagem em uma aula **de Libras** para os alunos o conteúdo sairá diretamente da linguagem visual e também da língua visual.

Chama-se atenção para o letramento visual devido ao predomínio do letramento verbal, visto muitas vezes como única forma de letramento e forma predominante nos artefatos utilizados em sala de aula. (TAVEIRA; ROSADO, 2013, p. 26).

Atenção! Devido ao ensino remoto emergencial adotado no período de pandemia, é necessário que não sejam colocadas na tela muitas informações visuais, tais como “legenda + figura”, “professor + imagem”, ou ainda a imagem traduzida para o português escrito.



O ensino de línguas sempre requer que o professor fique atento, no ensino remoto, a como aquela informação/conteúdo vai chegar para a compreensão do estudante. No caso do aluno com deficiência auditiva parcial que faz somente o uso da leitura das palavras faladas (conhecida também como leitura labial), será preciso que o professor o atenda em momentos distintos dos que atende aos surdos sinalizantes.

O Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno, no Reexame do Item 8 (orientações para o atendimento ao público da educação

especial) do Parecer CNE/CP nº 11/2020, que traz Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia, é preciso diferenciar

as demandas de acessibilidade linguística, com a disponibilização de aulas, atividades ou atendimentos que apresentem:

a. tradução/interpretação em Língua Brasileira de Sinais – Libras e em Língua Portuguesa na modalidade escrita, para estudantes surdos e deficientes auditivos sinalizantes;

b. materiais pedagógicos acessíveis e adequados, bem como legendados, quando pertinente, para estudantes surdos e deficientes auditivos;

c. acessibilidade à comunicação e informação para os estudantes com deficiência visual e surdocegueira, no uso de códigos e linguagens específicas, incluindo materiais em áudio e audiodescrição; e

d. recursos que atendam a acessibilidade curricular daqueles estudantes que apresentem comprometimentos nas áreas de comunicação e interação (BRASIL - CNE/CP, 2020, p.12).

Em relação à prática na Sala de Recursos Multifuncionais e ao Atendimento Educacional Especializado para alunos surdos e deficientes auditivos, recomendamos a leitura dos documentos do MEC:

- “Saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: surdez”;
- “Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos”;

- “Saberes e práticas da inclusão: dificuldade de comunicação sinalização: surdocegueira e múltipla deficiência sensorial”.

Mesmo com a terminologia sem alteração, eles ajudam a entender todo processo de aprendizagem aqui discutido. Destaco especialmente o último, que contribuiu muito com minha atuação enquanto professora surda e professora de estudantes surdos e surdocegos.

É essencial lembrar a importância da participação da família nessa aprendizagem que envolve seu filho surdo, deficiente auditivo e surdocego, pois, como indica Rosa (2006, p. 61):

[...] as maiorias das famílias e dos docentes não têm informações sobre a educação de surdos, sobre a LIBRAS, a cultura surda, a(s) identidade(s) surda(s). Há poucos materiais de leitura sobre os surdos. Falta muita coisa, faltam informações e criação própria de surdos sobre suas histórias, sobre suas vidas, sobre sua língua.

Outra leitura relevante que gostaria de compartilhar é o capítulo “Desafios na formação continuada de profissionais para educação inclusiva de Surdos – o CAS como política de ação do MEC”, no qual acrescento a minha aprendizagem dentro do CAS/MS desde 2003 a 2017.

O serviço de atendimento educacional especializado (AEE) é dividido em três momentos didáticos pedagógicos:

- **AEE de Língua Portuguesa:** a Língua portuguesa na modalidade escrita será ensinada como segunda língua, em uma perspectiva bilíngue, tendo a Língua de Sinais como língua de instrução;

- **AEE em Libras:** os conhecimentos dos diferentes conteúdos curriculares estudados na sala de aula regular serão explicados em Libras, o que favorecerá ao aluno surdo a compreensão do conteúdo curricular. Nesse atendimento as explicações das ideias essenciais dos

conteúdos estudados em sala de aula regular devem ser bem enfatizados, utilizando sempre recursos visuais que podem ser figuras, vídeos, teatro, experiências, etc.

- **AEE de Libras:** o atendimento será realizado a partir do levantamento prévio do conhecimento do aluno a respeito da Língua de Sinais. A Língua de Sinais será ministrada como L1 – primeira língua, será trabalhada a sequência lógica dos fatos de forma clara e ordenada, promovendo, assim, a ampliação do vocabulário do aluno em Libras;

- O AEE de Língua Portuguesa e AEE **em** Libras serão ministrados por profissionais com formação em licenciatura e proficiência em Libras. É importante salientar que o professor servirá de modelo linguístico para o aluno.

- O AEE **de** Libras será ministrado por instrutores surdos, com proficiência do ensino da Libras; A presença do instrutor na sala de aula é relevante, pois o aprendizado da L1 se dará de forma natural.

- O AEE não deve ser confundido com ajuda em tarefas escolares nem com aulas de reforço escolar, sendo estas oferecidas pela própria escola, quando necessário, com acompanhamento do profissional intérprete;

- O profissional de AEE não é substituto de intérpretes da sala de aula regular, quando este faltar;

- O profissional de AEE, quando necessário, pode trabalhar de forma itinerante nas escolas do mesmo polo;

- O profissional de AEE atenderá os professores da sala de aula comum da escola polo, no horário do seu planejamento;

- O profissional do AEE receberá formação continuada e orientações pela equipe técnica da Sala de Recursos do CAS/MS;

- A sala de recursos de AEE deverá ser equipada com recursos audiovisuais como: TV, DVD, retroprojektor, computador, câmera digital, internet, webcam, etc.;

- Os materiais que serão utilizados nas salas de recursos de AEE nas atividades deverão ser disponibilizados na própria escola.

Abaixo, seguem algumas dicas para você conhecer e fazer suas reflexões sobre diferentes pessoas surdas, deficientes auditivas e surdocegas:

- A falta de audição no aluno provoca alterações na aquisição da linguagem oral e na modalidade escrita, as quais deverão ser consideradas. As estratégias ou alternativas utilizadas serão diferenciadas dos demais alunos ouvintes;

- Averiguar quais os tipos de linguagem o aluno surdo e o aluno deficiente auditivo utilizam (oral, escrita, Língua de Sinais, gestos padronizados, leitura labial, entre outros), para facilitar a comunicação entre docentes e alunos;

- Durante as aulas o professor deverá fazer suas explanações sempre de frente para o aluno surdo e o aluno deficiente auditivo, falando de forma clara e natural (não é necessário gritar e pronunciar as palavras em “câmera lenta”), articulando corretamente os fonemas. Nunca dar explicações de costas para os alunos, escrevendo na lousa, bem como não caminhar na sala de aula enquanto realiza explicações;

- 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 aluno surdo e o uso de materiais concretos facilitarão o aprendizado, uma vez que os conteúdos abstratos dificultam o processo;

- No processo de avaliação, o professor deverá considerar o desenvolvimento processual do aluno surdo e do aluno deficiente auditivo, bem como respeitar e valorizar as produções da escrita do aluno surdo e do aluno deficiente auditivo;

- Envolver o aluno em atividades que possam expressar o seu aprendizado por meio de sinais, gestos, Libras, desenhos, teatro, escrita, entre outros.

- Ao utilizar recursos tecnológicos, como TV, DVD e vídeo, é importante apresentar filmes, documentários, animações, etc. que possuam legendas;

- Ao chamar a atenção do aluno, não realizar sons dramáticos (batidas na mesa, na lousa e outros), para evitar fadiga auditiva, sendo que a prótese (AASI – Aparelho de Amplificação Sonora Individual) tem como objetivo ampliar o som, podendo assim causar um desconforto auditivo para o aluno. Dessa forma, se precisar chamar a atenção desse aluno, você deverá tocar levemente seu ombro, iniciando assim a comunicação.

- Procurar demonstrar interesse pela sua dificuldade, porém, jamais facilitar, dispensar das atividades ou não cobrar suas obrigações;

- As atividades propostas precisam estar compatíveis à idade do aluno;

Abaixo, apresento algumas orientações da equipe USP LEGAL relativas à aprendizagem do estudante **deficiente auditivo falante da língua portuguesa oral**. Partindo dessas orientações, trago adicionalmente alguns comentários sobre essas orientações baseados na minha experiência como professora e nas minhas vivências anteriores como estudante surda, visando contribuir para sua compreensão do processo contínuo de aprendizagem desses estudantes, sobretudo o aluno deficiente auditivo que recebe atendimento no serviço de AEE

remoto e faz uso de aparelho de amplificação sonora individual (AASI) ou do implante coclear:

- Falar com naturalidade e clareza, sem exagerar no tom de voz e na gesticulação;

Comentário: No atendimento remoto do aluno com deficiência auditiva primeiramente verificar se o estudante está usando a prótese auditiva ou se escolheu utilizar o fone durante o atendimento. Mesmo que ele esteja com fone de ouvido durante a aula, fale com clareza e pergunte se ele está te acompanhando. Quando você estiver falando evite pedir que ele faça anotações ao mesmo tempo, pois ele pode estar fazendo a leitura das palavras faladas.

- Certificar-se de que o estudante consegue ver perfeitamente o seu rosto, mesmo em ambientes com pouca luz, lembrando que, no ensino presencial, ele deve ter preferência para ocupar a primeira fila da sala de aula para possibilitar a leitura labial;

Comentário: O atendimento remoto exigirá que você limite o seu tempo de explicações. Na primeira vez, você poderá descrever resumidamente o que será o conteúdo e depois utilizar o sistema com legendador para que o aluno perceba o que você fala/escreve. Procure certificar-se se ele consegue compreender as explicações através do legendamento em tempo real.

- Nas provas discursivas e de redação, procure valorizar mais o aspecto semântico do texto do que o aspecto formal.

Comentário: No atendimento remoto, caso o aluno ainda não consiga escrever tudo que ele consegue falar, oportunize o legendamento ou type voice do celular ou do notebook, para que depois o aluno passe para word e o professor possa fazer as orientações necessárias. Como já vimos, é de suma importância adotar mecanismos de avalia-

ção coerentes com aprendizado de segunda língua, assim, na correção das provas escritas valorize o aspecto semântico e reconheça a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa (conforme Decreto nº 5626/2005, – Art. 14 - VI).

- Fornecer ao estudante, com antecedência, cópias dos recursos visuais que serão utilizados em aula, assim como uma lista de terminologias e apontamentos da disciplina, para auxiliar o acompanhamento do conteúdo;

Comentário: No atendimento remoto, será no momento inicial do atendimento, que o professor vai conversar com o estudante deficiente auditivo individualmente, perguntando sobre o conteúdo que foi encaminhado antes da aula e se o aluno tem alguma questão que não conseguiu entender do conteúdo recebido, com os destaques de termos e imagens. Converse com o aluno e questione se ele fez a busca na internet, ou teve apoio da família para entender o conteúdo.

- Escrever datas e informações importantes na lousa, para ter certeza de que foram entendidas por todos;

Comentário: No atendimento remoto, você poderá usar o compartilhamento de tela. No caso de usar alguma plataforma específica, pode ser necessário usar duas janelas, de modo que tanto a tela de compartilhamento quanto o professor estejam visíveis ao estudante deficiente auditivo, ou seja, o estudante precisa ver o professor e o conteúdo escrito.

- Evitar permanecer em frente a janelas ou outras fontes de luz, pois o reflexo pode obstruir a visão;

Comentário: No atendimento remoto, será necessário utilizar um ambiente adequado e com boa iluminação. A luz deverá estar na frente do professor e não atrás. Importante ficar atento também no

enquadramento que aparecerá para o aluno. Sempre pergunte ao aluno se ele está conseguindo te visualizar.

- Evitar caminhar na sala enquanto realiza explicações, permanecendo, preferencialmente, próximo ao estudante com deficiência auditiva de modo a possibilitar a leitura labial;

Comentário: No atendimento remoto, há possibilidade do professor estar em sala de aula ou adaptar uma lousa, como já dito acima, para que o estudante possa ter uma boa visibilidade de seu rosto e conseguir acompanhar o conteúdo realizando a leitura de palavras faladas (ou a conhecida leitura labial). É importante o professor lembrar que a leitura labial não envolve somente olhar os lábios e sim um conjunto de expressões faciais, gestuais e outros dados que fazem parte da comunicação. Assim, dialogue com o aluno, perguntando se está entendendo o conteúdo que está estudando.

- Evitar explanar o conteúdo enquanto estiver de costas escrevendo na lousa;

Comentário: No atendimento remoto será necessário utilizar o legendamento em tempo real enquanto estiver falando.

- Procurar dirigir a palavra ao aluno;

Comentário: No atendimento remoto, avise ao aluno se está falando com ele ou com um colega em outra tela.

- Ao falar, não bloquear a área em volta da boca (com a mão ou microfone, por exemplo), de modo a não impedir a visualização da articulação das palavras;

Comentário: No atendimento remoto essas orientações são muito importantes para que sua aula passe um conforto linguístico e não um confronto linguístico.

- Durante as discussões, repetir as questões ou comentários feitos, indicar quem está falando e não permitir que mais de uma pessoa fale ao mesmo tempo.

Comentário: No atendimento remoto, caso esteja atendendo em grupo, alerte que cada um deverá falar o seu nome quando for participar da aula, pois assim esse nome aparecerá no legendamento, tornando a aula mais agradável e propiciando uma interação dialógica. Nem sempre todos os alunos conseguem ler o que o outro colega fala, muitas vezes o professor deverá repetir o que o colega está falando para facilitar a leitura de palavras faladas na comunicação, haja vista que o professor fica mais tempo com a fala.

- Organizar, sempre que possível, a sala em semicírculo, favorecendo a visualização de todos os participantes e indicando a pessoa que está com a palavra em cada momento.

Comentário: No atendimento remoto, é indicado que os alunos todos estejam em boa visibilidade para que a comunicação ocorra em harmonia e compreensão, usando as dicas acima comentadas.

- Utilizar variedades de recursos visuais no desenvolvimento das aulas que facilitem a aprendizagem, como cartazes, gravuras, fotos, apresentações em PowerPoint, vídeos, etc. No caso de utilização de vídeos, estes devem ser legendados, considerando a necessidade do recurso visual devido a perda auditiva do estudante.

Comentário: No atendimento remoto será importante que seja disponibilizado os materiais antecipadamente para o aluno ter tempo de se preparar para a sua aula, bem como pesquisar as palavras das imagens que o professor fará uso. Com o conhecimento das palavras as aulas se tornam mais agradáveis, pois o estudante deficiente auditivo poderá participar com mais propriedade, considerando que suas espe-

cificidades de aprendizagem diferem do aluno ouvinte, que recebe as informações por via auditiva e ao mesmo tempo faz as elucubrações.

- Permitir a utilização de recursos tecnológicos pelos estudantes, tais como: gravador; receptor e transmissor auditivo, sistema FM, notebook, aplicativos, entre outros.

Comentário: Para conhecer mais recursos, sugerimos a leitura do Guia para professores: Aulas por Meios Digitais Comunicação com Alunos (as) com Deficiência Auditiva em Tempos de Pandemia. Nesse material, são encontradas orientações direcionadas ao estudante com deficiência auditiva, aos estudantes surdos oralizados, usuários de aparelhos auditivo ou implante coclear e aos que fazem uso da leitura labial sendo, portanto, diferentes dos estudantes surdos que fazem o uso da modalidade da língua de sinais e que necessitam de intérpretes que assegurem sua permanência dentro da sala de aula, ida à coordenação, biblioteca e outros locais dentro da escola, bem como nos atendimentos educacionais especializados remotamente.

Para mais dicas sobre a comunicação com o deficiente auditivo, sugiro o site:

[Desculpe, não ouvi!](#)

Sobre o atendimento ao surdocego em tempos de pandemia, indico a leitura do artigo “**A SURDOCEGUEIRA E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL EM TEMPO DE PANDEMIA**”, de Jacqueline Ricartes Costa Naya, Naya de Arruda Torrezan e Shirley Vilhalva, disponibilizado em PDF nos materiais desse módulo.

PERFIL DO PROFESSOR DO AEE

a) SER PESQUISADOR E INOVADOR

- Conhecimento sobre a educação de surdos (história);
- Conhecimento das leis que regem a educação de surdos (Lei da Libras, intérpretes, etc.);
- Conhecimento das abordagens educacionais (oralismo, comunicação total, bilinguismo);
- Conhecimento sobre o desenvolvimento da linguagem;
- Conhecimento sobre a cultura e identidade surda;
- Conhecimento básico da parte clínica (causas e exames);
- Conhecimento sobre a língua portuguesa;
- Conhecimento de metodologia de segunda língua (escolha do conteúdo, forma de apresentação, estratégias)
- Conhecimento sobre a Libras (análise contrastiva)

b) SER PROFESSOR

- Buscar a criatividade;
- Ser formador de opiniões (passar o conhecimento a frente)
- Interagir com outros profissionais (intérpretes de Libras)
- Buscar entender que o aprendizado passa pelo professor, ele é o mediador do conhecimento em conjunto com o conhecimento prévio do aluno e familiares.

- Acreditar no potencial do aluno surdo;
- Ser incentivador;
- Saber se auto avaliar;

Chegamos ao final de nosso Caminho Inclusivo 3 e espero que tenha gostado muito de trocar ideias diretamente com esta professora surda e ouvintes desse módulo.

Até a próxima!!!

Abaixo, seguem mais algumas sugestões de leitura, vídeos e sites para aprofundamento:

Destaco vídeo em que abordo a questão das interfaces do trabalho com as famílias bilíngues na educação de surdos: [clique aqui](#) para acessar.

Conheça mais sobre o Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, acessando o seu [site oficial](#).

Outras Referências:

LILLO, E.J; MUNOZ, M.P.B; BUTTER, M.C. Gestión del tiempo, trabajo colaborativo docente e inclusión educativa. **Revista Colombiana de Educación**, v. 1, n. 78, 2020.

MARCON, K. Inclusão e exclusão digital em contextos de pandemia: que educação estamos praticando e para quem? **Revista Criar Educação**, Florianópolis, SC, v. 9, n. 2, 2020.

MARTINS, L.M.N.;LINS, H.A.M. de. Tecnologia e Educação de Surdos: Possibilidades de Intervenção. **Nuances**, Presidente Prudente, v. 26, n. 02, maio/ago.2015.

NUNES, C.N; MADUREIRA, C.N. Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. **Invest. Práticas**, Lisboa, v.5, n. 2, set. 2015.

PLETSCH, M.D; SOUZA, F.F de; ORLEANS, L.F. A diferenciação curricular e o desenho universal na aprendizagem como princípios para a inclusão escolar. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, [s.l.], v. 14, n. 35, p. 264- 281, 2017.

SANTOS, C.S. Educação escolar no contexto de pandemia algumas reflexões. **Revista Gestão e Tecnologia**, [s.l.], v. 1 n. 30, 2020.

SHIMAZAKI, E.M; MENEGASSI, R.J; FELLINI, D.G.N. Atendimento Ensino remoto para alunos surdos em tempos de pandemia. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, n.01 2020.

ZERBATO, A.P; MENDES, E.G. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 22, n. 2, p. 147-155, 2018.

4 - ALUNOS COM TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO INCLUÍDOS EM CLASSES REGULARES: SINGULARIDADES E DESAFIOS PARA O ENSINO REMOTO (PARTE 1)

Mirella Villa de Araujo Tucunduva da Fonseca

Introdução

No atual cenário brasileiro, acentua-se ainda mais a complexidade – e também a relevância – da discussão de temáticas referentes à Educação Especial e Educação Inclusiva, pois estão relacionadas a uma política de justiça social que visa alcançar e incluir tanto os estudantes com deficiência como aqueles com transtornos do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação.

A Política Nacional para a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada em janeiro de 2008, propõe que a demanda a ser atendida na Educação Especial sejam os alunos com deficiência, com **transtornos globais do desenvolvimento (TGD)** e com altas habilidades/superdotados.

Quando levamos em consideração a totalidade da história da educação brasileira, compreendemos que a inclusão desses estudantes é uma prática nova a ser experimentada, que exige, por um lado, que a escola busque meios de se adaptar e modernizar e, por outro, que o professor procure constantemente o aperfeiçoamento quanto às suas práticas pedagógicas. Repensar o papel da escola e do professor frente a uma necessidade específica tornou-se, portanto, um novo desafio para o campo educacional, pois requer que esse profissional quebre os paradigmas que foram se consolidando durante décadas.

Muitos autores apontam que a forma como o professor recebe os/alunos/as com deficiência depende das relações estabelecidas ao longo de sua vida pessoal, de sua formação profissional e de sua prática pedagógica, retratando o seu modo de ser e de agir e suas concepções sobre a vida.

Por muito tempo, acreditou-se que havia um processo de ensino-aprendizagem “normal” e “linear” para todos os sujeitos. Aqueles que apresentavam algum tipo de dificuldade, distúrbio ou deficiência, considerados anormais (isto é, fora da norma) e eufemisticamente denominados “alunos especiais”, eram alijados do sistema regular de ensino. (GLAT, PLETSCHE, FONTES, 2007).

Essa visão dicotômica reforça o mito, ainda muito impregnado na prática pedagógica, de que existem dois grupos qualitativamente distintos de alunos: os “normais” e os “especiais” e, conseqüentemente, duas categorias distintas de professores: os professores “regulares” e os professores “especializados”. No entanto, uma escola inclusiva, que atende com qualidade crianças com necessidades educacionais especiais, demanda não dois tipos de professores, mas simplesmente professores do ensino regular com um mínimo de conhecimento e prática sobre alunado diversificado; e professores “especialistas” nas diferentes necessidades educacionais especiais. Estes últimos estariam voltados para apoiar o trabalho realizado pelos professores de classes regulares, bem como para, se for o caso, prestar atendimento direto complementar a esse aluno. Este é o AEE. Sobre AEE, consultar informações apresentadas nos módulos anteriores.

Ao se pensar na efetivação concreta de uma proposta em tempos de pandemia, que decorre de novas formas de agir e compreender o mundo, há de se ter cautela, pois nem sempre é sustentável uma transformação radical e imediata do sistema educacional – antes com um caminho de acúmulo de experiências sistemáticas que permitiram uma análise crítica desse processo.

A Educação Inclusiva, como nós a entendemos, é um processo progressivo e contínuo de absorção do estudante com necessidades educacionais especiais pela escola regular. Este pressupõe, simultaneamente, a adaptação da instituição e da cultura escolar para atuar com o estudante, e a adaptação do estudante para que possa usufruir plenamente do processo educacional.

Ao refletir sobre a inclusão de alunos/as com TGD não se pode garantir que a turma “comum” seja o ambiente de aprendizagem melhor para todos e em todas as circunstâncias, sobretudo para os que apresentam comprometimentos de atenção, memória, poder decisório, entre outros. O que estamos querendo enfatizar é que, dada a diversidade do comportamento do estudante e das realidades escolares, não temos ainda conhecimentos e experiências de escolas que sejam completamente inclusivas e que permitam afirmar que as classes comuns da maioria das escolas brasileiras – com número grande de alunos, professores sem formação adequada, gestores mais preocupados com a administração do que com o pedagógico – ainda são a melhor opção para aprendizagem e desenvolvimento de todos/as os/as alunos/as.

Nesse sentido, o trabalho de Ainscow (2004) é útil ao assinalar que a inclusão escolar pressupõe três elementos básicos:

a) **a presença**, que significa estar na escola, superando o isolamento do ambiente privado e inserindo o indivíduo num espaço público de socialização e aprendizagem;

b) **a participação**, que depende, no entanto, do oferecimento das condições necessárias para que o aluno realmente possa interagir plenamente nas atividades escolares;

c) **a construção de conhecimento**, sem a qual pouco adianta os outros dois aspectos anteriores.

Entende-se por inclusiva uma escola que esteja ciente de sua função pedagógica, disponibilizando ao aluno procedimentos, recursos e pessoal para desenvolver seu papel com competência e compromisso.

A Educação Inclusiva é um processo de transformação da escola que passa pela formação de professores, pelo envolvimento de toda a comunidade escolar (crianças, professores e funcionários, com participação plena da família), visando auxiliar no entendimento das diferenças entre integração e inclusão e suavizar a angústia das pessoas com deficiência que vivenciam esse processo.

PESSOA COM DEFICIÊNCIA: reforçando o conceito apresentado em módulos anteriores, consideram-se **pessoas com deficiência** aquelas que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade.

A inclusão das pessoas com deficiência no meio escolar é necessária, é um caminho sem volta, sendo imperativo reconhecer o outro como ele é e acreditar que, um dia, a escola será só escola, nem especial, nem integradora ou inclusiva. “Não serão necessários adjetivos na inclusão. Será preciso, sim, reconhecer que o mundo está repleto de elementos parciais que precisam ser ampliados, dando visibilidade às diferenças e afirmando a nova tendência deste século XXI” (JANNUZZI, 2004, p. 25).

O grande desafio é compreender essa prerrogativa tendo um sistema regular de ensino que historicamente tem buscado uma pseudonormalização que, de certa forma, engessa a escola para o trabalho

com a diversidade, procurando no imaginário o aluno ideal, tornando, assim, tudo o que se diferencia dos padrões estabelecidos algo de difícil entendimento. Na maioria das vezes, essa postura resulta em um cruzar de braços por parte de alguns professores, calcados na afirmativa: *não fomos preparados para lidar com eles*. Observamos que essa afirmativa faz parte do discurso da maioria dos professores quando são impelidos pela deficiência. Certamente, não são poucas as resistências.

Os pais (ou familiares) são os primeiros a se impactarem ao receber a notícia de que o seu filho é “deficiente”, ou seja, o luto pelo filho ideal acaba por acontecer. Em sequência à família, o segundo momento de luto é por parte dos professores, que, ao se depararem com o aluno com deficiência, também rejeitam e partem na busca daquele aluno “normal” imaginário.

O modelo de um aluno ideal perpassa o nosso imaginário e é perseguido por todos nós, professores. Estamos acostumados aos preconceitos, às crenças prévias de como as pessoas devem pensar e sentir, de como as mães devem ser, de como os professores devem se relacionar com seus alunos. Diante desses estereótipos, cresce a crença de que o saber universal é um produto acabado e que deve ser seguido por todos.

1. Transtornos Globais do Desenvolvimento: do que estamos falando?

Os/as alunos/as com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. (BRASIL, 1994).

Como já foi dito nos módulos anteriores, a deficiência foi inicialmente considerada um fenômeno metafísico, denominado pela

possessão demoníaca ou pela escolha divina da pessoa para purgação dos pecados dos seus semelhantes. Séculos de inquisição católica e, posteriormente, de rigidez moral e ética da reforma protestante, contribuíram para que as pessoas com deficiências fossem tratadas como a personificação do mal e, portanto, passíveis de castigos, torturas e até mesmo de extermínio por meio da morte. O ideal de perfeição e beleza do ser humano encontra suas raízes em lugares longínquos na história da humanidade.

Vários autores versaram sobre a história constitutiva dos transtornos globais do desenvolvimento. Rocha (2007) enfatiza que antigamente não se pensava em transtorno mental ou em doença mental, pois a psiquiatria ainda não estava instituída. Isto não quer dizer que não houvesse desordens psíquicas ou sujeitos que não sofressem com elas ou, ainda, que não recebessem alguma forma de alívio.

De acordo com Vasques (2013) na Antiguidade Clássica as crianças desvalidas eram eliminadas ou “deixadas soltas” nos bosques, por não corresponderem aos ideais estéticos, culturais e políticos da época. Porque tais crianças eram consideradas sub-humanas, as “práticas de exposição” encontravam, assim, sua legitimidade social.

A mudança de atitude frente ao sujeito com deficiência teve de esperar algum tempo para se configurar e, também, não se deu de forma isolada. Ela representa, antes, uma passagem da imagem cristã-medieval à imagem racionalista do homem. Este processo passou a ser caracterizado pela valorização da razão e o redimensionamento da natureza humana e da sociedade. Sob a rubrica da Modernidade ocorreram profundas modificações nas ciências, nas organizações sociais, na vida pública e privada. Nesse sentido, são interessantes as considerações acerca do “nascimento” da infância, da família e da escola. Tais instâncias/instituições são construções sociais, altamente solidárias às aspirações político-sociais da sociedade nascente. A criança, então, saiu

do anonimato em que vivia, para adquirir um *status* diferenciado do adulto e uma posição central na família.

A família, por sua vez, tornou-se um espaço de afeição, dividindo com a escola a responsabilidade de socialização das crianças, bem como de transmissão de valores e conhecimento. Já a escola assumiu, progressivamente, o seu papel de *locus* da educação, por meio da ampliação do ensino institucionalizado e do discurso que se associa aos ideais libertários e igualitários, advindos da Revolução Francesa (1789).

Conforme foi mencionado anteriormente, na Modernidade a criança adquiriu um *status* diferenciado. Nesse sentido, é possível compreender melhor o movimento de “resgate” de crianças que, possivelmente pela presença de dificuldades e limitações evidentes, eram abandonadas e viviam em precárias condições humanas. Tais crianças caracterizavam-se pelo comportamento bizarro, ausência de comunicação, precárias manifestações de afeto e outras características que as afastavam do estatuto de humanos. Daí, serem chamadas de selvagens.

O caso mais famoso – do Selvagem de Aveyron – tem sido considerado o primeiro atendimento sistemático oferecido a uma criança com Transtorno Global do Desenvolvimento. Em 1800, foi encontrado um menino nu, aparentando 11 ou 12 anos, que vivia nas florestas do sul da França. O aparecimento de uma criança – posteriormente conhecida como Victor de Aveyron – despertou também o interesse de filósofos, cientistas e cidadãos comuns. Na época, final do século XVIII, existia um movimento que via o homem selvagem como ideal de cultura pré-revolucionária. Após inúmeras tratativas acerca da possível responsabilidade pela proteção e asilo, o garoto foi transferido para Paris e foi avaliado pelos homens mais ilustres provenientes de várias áreas do saber da época. De todos os relatórios feitos sobre ele, o relatório de Philippe Pinel, lido em seção pública da sociedade, em novembro do mesmo ano, foi o que teve maior repercussão. O diagnóstico de Pinel

encontra-se totalmente baseado em pressupostos orgânicos, descartando, assim, a história pessoal e outros fatores contextuais. Por consequência, as possibilidades de intervenção eram bastante limitadas.

Ao longo da história, desdobraram dois grandes grupos. O primeiro, conforme Kupfer (2000), refere-se às práticas comportamentalistas; e o segundo, às ações terapêuticas e educacionais, as quais têm por base a aposta na educabilidade e o desejo do sujeito. Enfatizando essa “opção educativa”, destaca-se que o outro só pode crescer, só pode haver aprendizagem, se se apostar permanentemente em sua educabilidade, se cada professor estiver convencido de que ele vai chegar lá, se concretizar essa convicção por uma expectativa positiva e, ao mesmo tempo, por uma inventividade didática sempre renovada.

Diante disso, é verdade que, em uma dimensão menor, cada educador realiza a experiência e nunca alcança efetivamente seus fins; sem dúvida, é melhor assim, já que o alerta socrático nos mostrou que era necessário manter o demiurgo à distância; mas isso poderia desencorajar-nos, se não fôssemos atormentados pela ética e sua exigência última: fazer advir a humanidade no homem.

O atendimento educacional aos alunos com deficiência tem sido realizado, no decorrer da história, dentro das instituições especializadas, que se caracterizam por serem muito assistencialistas, vinculadas principalmente à promoção da saúde e aos cuidados, com propostas pedagógicas voltadas à reeducação e compensação de carências ou déficits dos alunos com deficiências.

Hoje em dia, o diagnóstico dos TGD é realizado de acordo com uma avaliação comportamental da pessoa, pois sabemos que não existe um marcador biológico único que possa caracterizá-lo.

A última edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSMIV) (2013) apresenta o Transtorno Autístico in-

serido nos Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e define o Transtorno Autístico, o Transtorno de Rett, os Transtornos Desintegrativos da Infância, o Transtorno de Asperger e o Transtorno Global do Desenvolvimento sem Outra Especificação (incluindo o Autismo Atípico).

Nessa classificação, o autismo é definido por atrasos ou funcionamento anormal: dois itens em interação social, um item na linguagem para fins de comunicação social e um item em jogos imaginativos ou simbólicos, com aparecimento de pelo menos um desses itens, antes dos três anos de idade. A categoria TGD Sem Outras Especificações (TGD SOE) define-se pela existência de um comprometimento grave e global do desenvolvimento da interação social recíproca ou de habilidades de comunicação verbal ou não verbal, ou na presença de estereotipias de comportamento, interesses e atividades, sem que sejam satisfeitos os critérios para um Transtorno Global do Desenvolvimento específico.

RESUMINDO...

O que são Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD)?

São transtornos que têm em comum as funções do desenvolvimento afetadas;

O conceito de TGD surge no final dos anos 1960, a partir dos estudos de M. Rutter e D. Cohen;

Os Transtornos Globais do Desenvolvimento envolvem: Autismo, Síndrome de Rett, Síndrome de Asperger, Transtorno Desintegrativo da Infância e Transtorno Global do Desenvolvimento sem outra especificação.

2. Aspectos importantes dos transtornos globais do desenvolvimento

2.1. Formas de apresentação dos transtornos globais

De acordo com o DSMIV (1995) existem várias formas de apresentação dos transtornos globais, não havendo até o presente momento um consenso quanto à forma de classificá-los. A forma mais conhecida é o Autismo Infantil, definido por um desenvolvimento anormal que se manifesta antes dos três anos de vida, não havendo, em geral, um período prévio de desenvolvimento inequivocamente normal. As crianças com transtorno autista podem ter alto ou baixo nível de funcionamento, dependendo do QI, da capacidade de comunicação e do grau de severidade nos seguintes itens:

- Prejuízo acentuado no contato visual direto, na expressão facial, posturas corporais e outros gestos necessários para comunicar-se com outras pessoas;
- Fracasso para desenvolver relacionamentos com outras crianças, ou até mesmo com seus pais;
- Falta de tentativa espontânea de compartilhar prazer, interesses ou realizações com outras pessoas (por exemplo: não mostrar, trazer ou apontar objetos de interesse);
- Atraso ou ausência total da fala (não acompanhado por uma tentativa para compensar através de modos alternativos de comunicação, tais como gestos ou mímicas);
- Em crianças com fala adequada, acentuado prejuízo na capacidade de iniciar ou manter uma conversa;
- Uso repetitivo de mesmas palavras ou sons;

- Ausência de jogos ou brincadeiras variadas de acordo com a idade;
- A criança parece adotar uma rotina ou ritual específico em seu ambiente, com extrema dificuldade e sofrimento quando tem de abrir mão do mesmo;
- Movimentos repetitivos ou complexos do corpo;
- Preocupação persistente com partes de objetos.

IMPORTANTE!

Disponível em: <https://autismoerealidade.org.br/convivendo-com-o-tea/leis-e-direitos/>

Pessoas com TEA têm os mesmos direitos garantidos a todos os cidadãos do país pela Constituição Federal de 1988 e outras leis nacionais. Dessa forma, as crianças e adolescentes autistas possuem todos os direitos previstos no Estatuto da Criança e Adolescente (Lei 8.069/90), e os maiores de 60 anos estão protegidos pelo Estatuto do Idoso (Lei 10.741/2003).

A Lei Berenice Piana (12.764/12) criou a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, que determina o direito dos autistas a um diagnóstico precoce, tratamento, terapias e medicamento pelo Sistema Único de Saúde; o acesso à educação e à proteção social; ao trabalho e a serviços que propiciem a igualdade de oportunidades. Esta lei também estipula que a pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais.

Isto é importante porque permitiu abrigar as pessoas com TEA nas leis específicas de pessoas com deficiência, como o Estatuto da Pes-

soa com Deficiência (13.146/15), bem como nas normas internacionais assinadas pelo Brasil, como a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (6.949/2000).

Além destas políticas públicas mais abrangentes, vale destacar algumas legislações que regulam questões mais específicas do cotidiano:

- Lei nº 13.370/2016: Reduz a jornada de trabalho de servidores públicos com filhos autistas. A autorização tira a necessidade de compensação ou redução de vencimentos para os funcionários públicos federais que são pais de pessoas com TEA.
- Lei nº 8.899/94: Garante a gratuidade no transporte interestadual à pessoa autista que comprove renda de até dois salários mínimos. A solicitação é feita através do Centro de Referência de Assistência Social (CRAS).
- Lei nº 8.742/93: A Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), que oferece o Benefício da Prestação Continuada (BPC). Para ter direito a um salário mínimo por mês, o TEA deve ser permanente e a renda mensal per capita da família deve ser inferior a $\frac{1}{4}$ (um quarto) do salário mínimo. Para requerer o BPC, é necessário fazer a inscrição no Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal (CadÚnico) e o agendamento da perícia no site do INSS.
- Decreto nº 7.611/2011: Dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado.
- Lei nº 7.853/ 1989: Estipula o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, institui a tutela jurisdicional de

interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público e define crimes.

- Lei nº 10.098/2000: Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida.
- Lei nº 10.048/2000: Dá prioridade de atendimento às pessoas com deficiência e outros casos.

TEA – Transtorno do Espectro Autista - Transtorno global do desenvolvimento caracterizado pelo(a):

a) desenvolvimento anormal ou alterado, manifestado antes da idade de três anos;

b) apresentação de uma perturbação característica do funcionamento em cada um dos três seguintes domínios: interações sociais, comunicação, comportamento focalizado e repetitivo.

2.2. Outras formas de transtornos globais do desenvolvimento

- Autismo atípico;
- Síndrome de Rett;
- Transtorno desintegrativo da infância;
- Síndrome de Asperger.

2.2.1 Autismo Atípico

Transtorno global do desenvolvimento que ocorre após a idade de 3 anos ou que não responde a todos os três grupos de critérios diagnósticos do autismo infantil. Essa categoria deve ser utilizada para classificar um desenvolvimento anormal ou alterado, aparecendo após a idade de 3 anos e não apresentando manifestações patológicas suficientes em um ou dois dos três domínios psicopatológicos (interações sociais recíprocas, comunicação, comportamentos limitados, estereotipados ou repetitivos) implicados no autismo infantil; existem sempre anomalias características em um ou em vários destes domínios. O autismo atípico ocorre, habitualmente, em crianças que apresentam um retardo mental profundo ou um transtorno específico grave do desenvolvimento de linguagem do tipo receptivo.

2.2.2 Síndrome de Rett

Transtorno descrito, até o momento, apenas em meninas, caracterizado por um desenvolvimento inicial aparentemente normal, seguido de uma perda parcial ou completa da linguagem, da marcha e do uso das mãos, associado a um retardo do desenvolvimento craniano, ocorrendo habitualmente entre 7 e 24 meses. A perda dos movimentos propositais das mãos, a torção estereotipada das mãos e a hiperventilação são características deste transtorno. O desenvolvimento social e o desenvolvimento lúdico estão detidos, enquanto o interesse social continua, em geral, conservado. A partir da idade de 4 anos, manifesta-se uma ataxia do tronco e uma apraxia, seguidas, frequentemente, por movimentos coreoatéticos. O transtorno leva quase sempre a um retardo mental grave.

2.2.3 Transtorno Desintegrativo da Infância

Transtorno global do desenvolvimento caracterizado pela presença de um período de desenvolvimento completamente normal antes da ocorrência do transtorno, sendo que esse período é seguido de uma perda manifesta das habilidades anteriormente adquiridas em vários domínios do desenvolvimento no período de alguns meses. Essas manifestações geralmente são acompanhadas de perda global do interesse pelo ambiente, condutas motoras estereotipadas, repetitivas e maneirismos e de uma alteração do tipo autístico da interação social e da comunicação. Em alguns casos, a ocorrência do transtorno pode ser relacionada com uma encefalopatia; o diagnóstico, contudo, deve tomar por base as evidências de anomalias do comportamento.

2.2.4 Síndrome de Asperger

Transtorno de validade nosológica incerta, caracterizado por uma alteração qualitativa das interações sociais recíprocas, semelhante à observada no autismo, com um repertório de interesses e atividades restritos, estereotipado e repetitivo. Ele se diferencia do autismo, essencialmente, pelo fato de que não é acompanhado de um retardo ou de uma deficiência de linguagem ou do desenvolvimento cognitivo. Os sujeitos que apresentam esse transtorno são, em geral, muito desajeitados. As anomalias persistem frequentemente na adolescência e na idade adulta. Por vezes, o transtorno é acompanhado por episódios psicóticos no início da idade adulta.

2.3 Outros transtornos específicos do desenvolvimento

Nesse grupo enquadram-se os transtornos que se referem a comprometimentos específicos do desenvolvimento infantil, ou seja, excluem as síndromes deficitárias globais.

2.3.1 Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)

Trata-se de um dos transtornos mentais mais frequentes nas crianças em idade escolar, atingindo 3 a 5% delas. Apesar disso, o TDAH continua sendo um dos transtornos menos conhecidos por profissionais da área da Educação e mesmo entre os profissionais de saúde. Há ainda muita desinformação sobre esse problema. O desconhecimento desse quadro frequentemente acaba levando à demora do diagnóstico e do tratamento das pessoas com TDAH, os quais acabam sofrendo por vários anos sem saber que a sua situação pode ser (facilmente) tratada.

Além da sigla TDAH, também há referência ao problema de déficit de atenção com outras terminologias e siglas, como Distúrbio de Déficit de Atenção (DDA) ou Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade/Impulsividade (TDAHI), entre outras.

Déficit de Atenção é a dificuldade em manter a atenção concentrada; a característica que define o TDAH é um comportamento que se mostra desatento, hiperativo e impulsivo a ponto de não ser condizente com a idade e se constituir em um obstáculo significativo para o sucesso social e escolar. Esse problema tem sua origem em uma condição orgânica, relacionada a uma estrutura cerebral chamada lobo pré-frontal. Quando essa estrutura cortical tem seu funcionamento comprometido, a pessoa passa a ter vários problemas, entre eles dificuldade de focar a atenção.

O TDAH deriva de um funcionamento alterado no sistema neurológico cerebral; isso significa que substâncias químicas produzidas pelo cérebro, chamadas de neurotransmissores, apresentam-se alteradas quantitativamente e/ou qualitativamente no interior dos sistemas cerebrais que são responsáveis pelas funções de atenção, impulsividade e atividade física e mental no comportamento humano.

2.3.2 Síndrome Genética Neuropsicológica do Desenvolvimento – Síndrome de Down

A síndrome de Down refere-se a uma combinação específica de características fenotípicas que inclui deficiência intelectual e uma face típica. É causada pela existência de três cromossomos 21 (um a mais do que o normal, trissomia do 21), uma das anormalidades cromossômicas mais comuns em nascidos vivos.

É sabido, há muito tempo, que o risco de ter uma criança com trissomia do 21 aumenta com a idade materna. Por exemplo, o risco de ter um recém-nascido com síndrome de Down, se a mãe tem 30 anos é de 1 em 1.000, se a mãe tiver 40 anos, o risco é de 9 em 1.000. Na população em geral, a frequência da síndrome de Down é de 1 para cada 650 a 1.000 recém nascidos vivos e cerca de 85% dos casos ocorrem em mães com menos de 35 anos de idade.

As pessoas com síndrome de Down costumam ser menores e ter um desenvolvimento físico e mental mais lento que as pessoas sem a síndrome. A maior parte dessas pessoas tem “retardo” mental de leve a moderado; algumas não apresentam “retardo” e se situam entre as faixas limítrofes e médias baixas, outras ainda podem ter “retardo” mental severo.

Existe uma grande variação na capacidade mental e no progresso desenvolvimental das crianças com síndrome de Down. O desenvolvimento motor destas crianças também é mais lento. Enquanto as crianças sem síndrome costumam caminhar com 12 a 14 meses de idade, as crianças afetadas geralmente aprendem a andar de 15 a 36 meses. O desenvolvimento da linguagem também é bastante comprometido.

2.4. O Desenvolvimento da Cognição Social

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.

Os déficits da função executiva estão frequentemente presentes nas pessoas que possuem lesões dos lobos frontais, uma das características mais típicas no Autismo, e comprometem as capacidades relacionadas às situações mais simples do cotidiano.

A referida função, em pessoas sem síndrome, permite um comportamento condicente a um ambiente formal, como por exemplo no ambiente de trabalho, em um banco ou em uma reunião da igreja, não utilizando as mesmas estratégias que utilizam em casa, que é o seu ambiente informal.

Algumas características dos Transtornos Globais do Desenvolvimento são semelhantes em alguns aspectos, sendo estes: ansiedade diante de pequenas alterações no entorno, insistência em detalhes da rotina, condutas estereotipadas e repetitivas, interesse centrado em detalhes ou parte de informações de forma perseverante, dificuldade de perceber o todo e de integrar aspectos isolados. Há evidências suficientemente consistentes para supor déficits da Função Executiva nas pessoas com TGD.

A presença de um transtorno da Função Executiva é, atualmente, um dos pontos centrais das investigações e pode implicar um ou vários aspectos entre os quais:

- 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.

O comprometimento nas relações sociais tem a ver com o nível de exigência de flexibilidade nesse campo humano, tornando-o o campo de maior impossibilidade para algumas pessoas com TGD. As estereotipias são um exemplo da manifestação do prejuízo na flexibilidade, a exemplo das estereotipias sensorio-motoras: rituais simples, como balançar o corpo, bater palmas, fazer e desfazer, ordenar e desordenar; ou rituais mais elaborados, como apego a objetos que são carregados a todos os lugares, controle rigoroso de situações do ambiente ou da rotina e rígido perfeccionismo.

A função executiva é um conjunto de habilidades mentais que regulam o nosso comportamento e pensamento a partir de experiências passadas com o objetivo de realizar ações no presente ou atingir metas futuras.

Podemos entender, por exemplo, que as dificuldades no campo da relação social são decorrentes do fato de que, para o/a aluno/a com TEA, a flexibilidade se faz mais necessária do que em qualquer outro domínio mental.

A antecipação dos acontecimentos, com o objetivo de prever ou preparar a ação, é uma importante função dos lobos frontais e se encontra prejudicada nas pessoas com TGD. Essa função pode estar alterada em diferentes níveis entre as pessoas com Espectro Autista e com TGD, mas todas apresentam algum prejuízo na antecipação.

Segundo Belisário Filho e Cunha (2010) quando falamos de alunos com TGD, é importante compreender que se trata de crianças e adolescentes que, embora apresentem prejuízos nas mesmas áreas do desenvolvimento, podem ser muito diferentes entre si. Entre as crian-

ças com TEA, por exemplo, podemos encontrar aquelas que apresentam ausência de qualquer comunicação e reciprocidade social, muitas estereotípias e rigidez mental. Também podemos encontrar crianças que utilizam a fala (embora com prejuízos no seu desenvolvimento), que apresentam alto funcionamento em áreas de interesse restrito, poucas estereotípias e menos rigidez mental. Mas é essencial considerar que, também para as demais, há prejuízos nas mesmas áreas (comunicação, reciprocidade social, flexibilidade mental).

Embora tais prejuízos possam ocorrer em menor intensidade, estas crianças requerem o investimento e a organização da escola, segundo os mesmos princípios aqui descritos, podendo variar o período de duração do uso das estratégias de organização e a área de prejuízo do desenvolvimento a que se aplicam. As observações em escolas nos mostraram que as perspectivas de desenvolvimento de componentes próprios da Função Executiva são muito significativas.

Na escola, há para os alunos um equilíbrio diário entre o que eles podem prever e o que acontece de novo. Este aspecto configura uma distinção fundamental entre a inclusão escolar e iniciativas de intervenção educacional exclusivamente para crianças e adolescentes com autismo. Nessas intervenções, são oferecidos ambientes absolutamente controlados, com redução de estímulos e intervenções nas regras de convivência nas atividades de vida diária e comunicação, que, como reforçamos anteriormente, são prejuízos apresentados pelas pessoas com autismo.

TEORIA DA MENTE

O termo Teoria da Mente surgiu no final da década de 1970, em decorrência de pesquisas na área da cognição animal. A partir dessa época, a psicologia cognitiva ocupou-se do desenvolvimento de mode-

los explicativos para esse termo e suas aplicações. A Teoria da Mente significa a capacidade de atribuir estados mentais a outras pessoas e prever o seu comportamento em função destas atribuições.

O desenvolvimento da cognição social de uma criança com TGD coincide com vivência dos primeiros momentos dessa criança na escola. Essa transição - casa/escola - pode ser impactante, carregada de sentimento de impotência e angústia, gerando falsas convicções a respeito da impossibilidade de que a escola e o saber/fazer dos professores possam contribuir para o desenvolvimento daquela criança.

Essa é uma atitude absolutamente compreensível, embora sejam importantes alguns cuidados. O movimento para inclusão se faz ao se deslocar a atenção das estereotípias e reações atípicas e se projetar um cotidiano futuro efetivo, tornando assim possível a construção, passo a passo, de questões que vão ao encontro da facilitação dessas dificuldades.

Tais dificuldades iniciais podem ser explicadas, por um lado, pela inflexibilidade mental dessa criança e, por outro, por uma possível falta de compreensão por parte dos educadores, o que pode fazer com que a experiência de estar na escola não seja significativa para a criança, representando inicialmente apenas a perda da rotina cotidiana, dificultando a essa criança se localizar no novo espaço.

Durante o desenvolvimento humano, desde as primeiras relações com o primeiro cuidador (na maioria das vezes, a mãe), até aquelas estabelecidas em ambientes socialmente mais amplos, dentro e fora da família, a criança vai acumulando experiências sociais, afetivas e cognitivas que possibilitarão estruturar sua conduta social de forma cada vez mais complexa. Por meio dessas experiências, a criança vai adquirindo a capacidade de identificar e reconhecer objetos sociais, de fazer inferências sobre os comportamentos e emoções das outras pessoas, e de atribuir significado às experiências sociais. (BELISÁRIO FILHO; CUNHA, 2010)

Mediante as dificuldades, é comum que as escolas recorram inicialmente a uma negação, com justificativas de incompreensão e despreparo. Contudo, deve haver, nesse momento de transição, todo tipo de tentativa de acolhimento, envolvendo família e escola.

São características comuns às crianças com TGD o apego às rotinas e aos rituais. Também é comum o apego de mães aos seus filhos e a grande insegurança de algumas ao deixá-los na escola. Nesse momento, é importante que se estabeleça uma cumplicidade em favor do/a aluno/a. O importante é tornar a vivência na escola uma rotina e não desistir da expectativa de adesão da criança. É necessário a cada dia mais o contato diário da criança TGD (com seus rituais que se repetem) com o ambiente escolar, o que poderá tornar o cotidiano mais previsível, transformando paulatinamente o seu comportamento.

Devemos considerar que em tempos de pandemia houve um retrocesso para o desenvolvimento social da criança com TGD. Porém, os esforços que foram sendo conquistados com a presença da criança com TGD na escola não devem ser ignorados. A família mais uma vez desempenha um papel na medida que pode colaborar com a ação do professor e do AEE. O uso das tecnologias, das redes sociais e das novas formas de comunicação é imprescindível, e poderá desenvolver nas crianças com TGD comportamentos diferenciados e evoluídos.

IMPORTANTE!

A conduta social pressupõe antecipação, flexibilidade, destinação de significado e objetivos.

Da mesma forma, é preciso inferir processos mentais, pensamentos, intenções e emoções nas outras pessoas, para sustentar uma conduta social eficaz.

A educação escolar, por décadas, pautou suas práticas em uma concepção de inteligência resultante de uma compreensão incompleta do desenvolvimento humano. Por mais que, entre os subsídios teóricos utilizados para se compreender e se empreender os processos de ensino e aprendizagem, houvesse aqueles que apontavam outros caminhos, tais processos revelaram uma segmentação entre os aspectos emocionais, sociais e intelectuais do desenvolvimento. Por consequência, os aspectos socializadores do ambiente escolar foram relegados ao campo recreativo e espontâneo, nem sempre sendo mediados pela escola ou tratados como objetivos de aprendizagem. (BELISÁRIO FILHO; CUNHA, 2010).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão escolar de alunos/as TGD é dotada de uma estrutura muito particular que diz respeito precisamente às práticas sociais que ao longo do tempo foram se delineando, ora de uma forma excludente, ora num processo contraditório. Explica-se, assim, as percepções que norteiam a deficiência como uma característica negativa. A negação do potencial e o olhar tão somente para a incapacidade reside, muitas vezes, na incompreensão das características individuais e sua relação com o processo de escolarização e de formação e desenvolvimento para a vida.

A ideia de padronização nas práticas pedagógicas, nos modos de ensinar e de aprender e na organização das estruturas educacionais perdura até os dias atuais, há milhares de anos, em diferentes países, implicando na intensificação dos processos de exclusão social.

Um dos grandes dilemas enfrentados pelo discurso da inclusão é sua progressiva aproximação com os instrumentos de exclusão social,

e, ainda, o idealismo de seus defensores, tendo em vista a institucionalização deste pensamento. Fica clara, então, a necessidade deste discurso de inclusão estar sempre buscando regenerar o saber debilitado em cada tempo. Os discursos de inclusão são resultados de atos humanos, que em cada etapa da história têm se apresentado de forma latente e apaziguadora das tensões sociais. É importante dizer que o discurso da inclusão é produzido por orientações coletivas, reforçadas não somente em regulamentações oficiais, mas também por diferentes práticas sociais que enfatizam ações discriminativas e segregadoras.

Desse modo, tais discursos não podem ser entendidos separadamente destas práticas explicitadas em suas diferentes correlações de forças e provocadoras de contradições. Entendida como uma luta constante, representada por diferentes roupagens históricas e políticas, a inclusão por meio da educação se estende com sinalizações e buscas em diferentes ordens legais que encontram suas resistências nos preconceitos culturais e pedagógicos sobre a deficiência.

Não devemos esquecer que a escolarização serve para instrumentalizar o indivíduo para a inserção na cultura letrada, criando possibilidades de operação mental capaz de apreensão dos conceitos mais elaborados e complexos. A escolarização visa também instrumentalizar o educando através da essência do currículo escolar para uma prática social concreta, por meio da qual ele perceberá as contradições básicas da sociedade, poderá posicionar-se frente a elas e atuar para sua transformação, em favor das necessidades da maioria da população.

Nesses anos de observação da prática pedagógica voltada a pessoas com TGD podemos afirmar que fica evidente que, nos casos em que houve um percurso de desenvolvimento humano segregado, anterior ao ingresso na escola, as dificuldades de competências escolarizáveis são muito maiores.

O desafio de caminho inclusivo com pessoas com TGD podem orientar a experiência da escola comum em tempos de pandemia e em outros tempos. É preciso propor práticas novas, pautadas na conciliação da organização do trabalho e dos tempos escolares ao tempo e necessidade dos/as alunos/as TGD.

É preciso compreender que cada estratégia deve ser flexibilizada mediante o conhecimento sobre cada aluno/a individualmente, além de compreender e valorizar quem ele é para além do transtorno que apresenta.

Concluimos afirmando que a cada passo novas possibilidades e novas estratégias nos desafiam a buscar novas questões que possam mover alternativas e práticas inovadoras.

PARA SABER MAIS

Documento Subsidiário à Política de Inclusão: Orientações para implementação da Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, M. **O que significa inclusão?** Entrevista disponível em: Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/ees_a.php?t=002>. Acesso em: 01 out. 2021.

BELISÁRIO FILHO, J. F. ; CUNHA, P. A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: Transtornos Globais do Desenvolvimento. Brasília: Ministério da Educação; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, Secretaria de Educação Especial, 2010. (v. 9).

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

FERNANDES, S. Fundamentos para Educação Especial. Curitiba: IBPEX, 2007.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidades. **Educação**, Santa Maria, v. 32, n. 2, jul./dez. 2007.

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

KUPFER, M. C. **Tratamento e escolarização de crianças com distúrbios globais de desenvolvimento**. Salvador: Ágalma, 2000.

ROCHA, R. M. **Enfermagem em saúde mental**. 2. ed. Rio de Janeiro: Senac Nacional, 2007.

VASQUES, C. K. Transtornos Globais do Desenvolvimento e educação: Análise da produção científico-acadêmica. **Revista Unisul**, GT 15, Educação Especial. 2013.

4 ALUNOS COM TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO INCLUÍDOS EM CLASSES REGULARES: SINGULARIDADES E DESAFIOS PARA O ENSINO REMOTO (PARTE 2)

Daniela Cristina Barros de Souza Marcato

Na segunda parte deste módulo, abordamos alguns aspectos relativos à educação das pessoas com Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), atualmente categorizados como Transtornos do Espectro Autista (TEA), refletindo, sobretudo, as possibilidades, singularidades e desafios relacionados ao período de educação remota e domiciliar que prevaleceu de março de 2020 até o segundo semestre de 2021, em decorrência da pandemia por Covid-19. Este cenário demanda pensar estratégias para o retorno à educação presencial.

Para tanto, retomamos alguns elementos que implicam nos processos educativos já citados na primeira parte deste Caminho Inclusivo, trazendo adicionalmente discussões sobre possíveis estratégias a serem trabalhadas com vistas ao desenvolvimento desses sujeitos, especialmente com a participação das famílias.

Para início de conversa, gostaria de me apresentar brevemente. Sou a Profa. Daniela Marcato, docente do Curso de Pedagogia da FAED/UFMS, pedagoga, mestra e doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Caso queira conhecer mais da minha trajetória profissional, fique à vontade para visitar meu Currículo Lattes.

Convido você a refletir conosco algumas possibilidades para uma educação inclusiva diante dos desafios atuais.

1 Introdução e contextualização da temática

O termo “Transtorno Global do Desenvolvimento” (TGD) foi amplamente usado para diagnósticos até o ano de 2013, em decorrência da vigência, à época, do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-IV) e da Classificação Internacional de Doenças (CID-10). A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), também trouxe essa expressão em seu texto, incluindo as pessoas com TGD como público alvo da Educação Especial.

A partir do novo CID-11 e com a publicação em 2013 da quinta edição do referido manual, o DSM-5, os diagnósticos de Transtorno do Espectro Autista, Síndrome de Asperger ou Transtorno Global do Desenvolvimento passaram a ser classificados unicamente como Transtorno do Espectro Autista (TEA), alterando os critérios para o laudo de Autismo. O DSM-5 ampliou as possibilidades de identificação de sintomas, especialmente no que se refere à observação do desenvolvimento da comunicação e interação social da criança. Assim, familiares e profissionais passaram a ter mais critérios para reconhecerem os sinais que podem contribuir para um diagnóstico precoce, o que permite uma intervenção clínica, terapêutica e educacional de maior amplitude e com maiores possibilidades de desenvolvimento para a criança.

Você já leu sobre as principais características do espectro autista na primeira parte desse módulo, mas vale lembrá-las: envolvem incapacidade persistente na comunicação social, padrões restritos e repetitivos de comportamento, estereotípias, inflexibilidade a mudanças, geralmente manifestando-se nos primeiros anos de vida, em fase muito precoce da infância (SCHWARTZMAN, 1995).

A partir da publicação do DSM-5, o Transtorno do Espectro Autista passou a ser classificado em três níveis, o que permite identificar a gravidade e, conseqüentemente, o suporte necessário. São eles:

- Nível 1 (Leve): Necessita de pouco suporte. Apresenta prejuízos nas interações sociais e comunicação, dificuldade em trocar de atividade, independência limitada em relação ao autocuidado, organização e planejamento.

- Nível 2 (Moderado): Comprometimentos nos mesmos aspectos do nível anterior, porém, necessita de um apoio substancial. As dificuldades nas interações sociais precisam ser mediadas (déficits na conversação, respostas curtas ou apenas sobre tópicos específicos, com reduzida abertura às interações sociais) e requer ajuda em vários momentos para mudança de ambientes, de atenção e de foco.

- Nível 3 (Severo): Há prejuízos severos, com interações sociais muito limitadas; apresenta uma dificuldade extrema em lidar com mudanças, grande aflição para mudar de foco, necessitando de um apoio muito expressivo e substancial.

Destaca-se, ainda, a pertinência da legislação para as pessoas classificadas no Espectro. A Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (2012), as considera como pessoas com deficiência e, portanto, submetidas aos efeitos de todas as outras leis vigentes para este público.

É pertinente ressaltar que as peculiaridades das pessoas com espectro não decorrem apenas dos diferentes graus de comprometimento, mas também da possibilidade de vinculação à outras deficiências e comorbidades, bem como da diversidade de seus contextos culturais, familiares e sociais, o que implica considerar as experiências individuais para além de uma padronização diagnóstica.

2 O processo educacional das pessoas com TEA: características, desafios comuns, aspectos a observar

O comprometimento das áreas de comunicação e linguagem, interação social, idade, o grau de déficit cognitivo, a gravidade dos sintomas gerais e sua manifestação devem ser considerados nos processos educacionais. Há evidências de resultados bastante satisfatórios quando as propostas terapêuticas e pedagógicas se unem e quanto mais precocemente são realizadas – por isso a importância de um diagnóstico preferencialmente nos primeiros anos de vida, quando há muitas oportunidades para responder favoravelmente às intervenções devido à plasticidade cerebral.

Atualmente se entende que o cérebro não só é capaz de produzir novos neurônios, mas também de responder à estimulação do meio ambiente, como um aprendizado que tem a ver com modificações ligadas à experiência, ou seja, modificações que são a expressão da plasticidade. Essa relação experiência/estimulação constitui o principal pilar sobre o qual a reabilitação se insere, e dessa forma procura proporcionar excelentes exemplos de plasticidade cerebral, desde que as janelas de oportunidades sejam bem aproveitadas (ROTTA, 2006, p. 466).

É potencialmente válida a participação dos sujeitos com TEA nos processos escolares, evidentemente considerando as inserções **possíveis** de acordo com o comprometimento. Tal análise é ainda mais necessária nos casos mais graves, que comprometem maiores áreas do desenvolvimento. A necessidade de adaptação aos processos escolares é comum para qualquer criança, porém fica potencializada pela inflexibilidade exacerbada da pessoa com TEA. Nestes ambientes, há muitos estímulos, pessoas e situações não familiares que contribuem para

reações mais intensas. Essas manifestações não são permanentes, mas esperadas como qualquer alteração de rotina. Por ser uma experiência desconhecida, e, devido à inflexibilidade já mencionada, torna-se uma situação de difícil apropriação de sentido pela criança. Em outras palavras, ela demora a compreender o propósito e se fixa somente no incômodo da situação.

Tais momentos suscitam angústia e sentimento de impotência para o professor diante de qualquer intervenção pedagógica que faça. É um trabalho gradual, a lentos passos, que requer constância. Vale lembrar que insistir nas tentativas de trabalho pedagógico a todo custo, estabelecendo rotinas inadequadas (com prêmios, recompensas, horários muito diferenciados) pode gerar dificuldades posteriores tanto para a criança quanto para os profissionais quando precisarem ser reformuladas.

O documento do Ministério da Educação “A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: transtornos globais do desenvolvimento”, de José Ferreira Belisário Filho e Patrícia Cunha, ressalta que é fundamental ter em mente que a experiência da escola – ou qualquer outra intervenção educacional – necessita entrar, o quanto antes, em um terreno mais previsível para aquela criança (BELISÁRIO FILHO; CUNHA, 2010).

A previsão e a rotina estruturam a pessoa com TEA. A capacidade de antecipação está comprometida nestes indivíduos, portanto, a estratégia é que o aluno seja comunicado antes, de forma simples e objetiva, sobre o que ocorrerá no momento seguinte. Quanto mais a criança com TEA puder antecipar o que ocorrerá na escola, mais ela se familiarizará com a vivência escolar. Isso pode não funcionar de imediato (assim como qualquer proposta de mudança de rotina, mesmo em casa), mas é importante insistir na antecipação e não desistir da expectativa de adesão da criança à nova rotina, ainda que a princípio ela

pareça não entender ou não ter prestado atenção. A consistência dessa prática é importante, pois, com o passar do tempo, a antecipação poderá ser dispensada aos poucos nas situações que se repetem diariamente, mostrando um avanço na internalização dos eventos do cotidiano para aquela criança.

Rotinas e horários diariamente repetidos no ambiente escolar, quando possível, fazem com que a presença na escola se torne mais previsível, alterando gradativamente o comportamento de resistência. A repetição, para a criança com TEA, favorece a apropriação da experiência, uma vez que a participação nesse contexto social real pode ser passível de generalização para outros ambientes.

No contexto de pandemia e diante da adequação do trabalho pedagógico para o formato remoto, as rotinas domésticas adquiriram importância de estruturação para as pessoas com TEA. Se bem conduzidas, puderam auxiliar na antecipação e possibilitaram diminuir comportamentos inadequados, estereotípias e agressividade.

Seja no trabalho remoto ou presencial, inserido ou não na sala comum, ou mesmo diante de um trabalho de intervenção inicial com o professor do Atendimento Educacional Especializado, faz-se importante considerar os seguintes aspectos, entre outros, na educação das pessoas com transtorno do espectro autista:

1. O potencial da **intervenção da família e dos colegas**, como pares, para a adesão da criança com TEA nos rituais cotidianos dos ambientes que ela frequenta. Por se tratar de contextos reais, essa exposição ao meio social pode, aos poucos, auxiliar no desenvolvimento em decorrência das surpresas ou situações inusitadas.

2. Parceria positiva entre a **escola e a família**: interlocução com os profissionais que devem sistematicamente dar retorno sobre o tra-

balho, relatando não apenas as dificuldades, mas todo o progresso apresentado pela criança, por serem extremamente significativos no desenvolvimento. A colaboração da família poderá estar vinculada ao quanto conseguiram entender sobre o processo pedagógico de seu filho.

3. **Convicção** de que a educação tem potencial de contribuir para o desenvolvimento de aprendizagens da pessoa com TEA.

4. Intencionalidade pedagógica por parte dos profissionais visando ao desenvolvimento da pessoa com TEA, especialmente em relação à **comunicação e autonomia**, propondo a realização do máximo de intervenções significativas na família, subsidiadas pela orientação e apoio dos profissionais, tanto na elaboração quanto na implementação de ações e materiais.

5. Intencionalidade pedagógica em desenvolver aspectos socializadores como objetivos de aprendizagem: **a cognição social** da pessoa com TEA precisa ser mediada, a partir do reconhecimento da importância do desenvolvimento das funções cognitivas.

Lembrando: A cognição social “envolve 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” (BELISÁRIO FILHO; CUNHA, 2010, p. 29).

6. **Regressões de comportamentos:** ainda que haja superação das dificuldades iniciais, abandono de determinadas atitudes ou estereotípias com avanços sociais, algumas dessas manifestações podem ocorrer novamente. É a interlocução com a família que torna possível compreender os motivos da retomada de comportamentos que haviam sido superados. Isso não significa que o trabalho escolar tenha sido malsucedido, mas que é relevante realizar uma análise global para se planejar e executar os ajustes necessários. Para as crianças com TEA

que já frequentavam a escola como um ambiente de experiências exitosas, o retorno à permanência em casa pôde significar retrocessos no desenvolvimento, e a ressignificação desse novo formato educativo, seja ensino remoto ou retorno ao presencial, está atrelado à parceria entre família e escola.

7. Para os casos em que já havia uma inserção favorável no ambiente escolar, recorda-se que a pessoa com TEA pode aprender com as restrições e frustrações inerentes às diferentes vivências, uma vez que as funções de **antecipação e aquisição de flexibilidade** também são decorrentes de aprendizado. A criança se torna capaz de antecipar novas situações a serem enfrentadas, atribuindo-lhes significado e buscando as adaptações e os recursos internos necessários para lidar com a situação que se apresentou nova. Essas manifestações de aquisições em competências cognitivo-sociais “representam um esforço e uma conquista fundamental para toda a sua vida, e devem ser valorizadas pelos professores” (BELISÁRIO FILHO; CUNHA, 2010, p. 29).

3 Estratégias que possibilitam a aprendizagem dos sujeitos com TEA

Diferentes métodos para o sucesso educacional de pessoas com TEA são gestados dia a dia. Pensar em estratégias para pessoas com TEA em uma situação de pandemia que envolveu ensino remoto, maior distanciamento social e retorno às atividades presenciais, é algo sem precedentes. Diante de todo o estímulo social que se prioriza desde que o diagnóstico é realizado, permanecer em casa com um grupo restrito de pessoas pode não parecer inclusivo. Contudo, na realidade atual decorrente da pandemia, continuar garantindo o avanço educacional desses sujeitos, fosse por meio de um ensino mais individualizado ou de tratamentos, também pôde proporcionar a inclusão “educacional”,

permitindo formatos diversos, porém significativos. Em outras palavras, priorizou-se não negar aprendizagens a esses sujeitos mesmo em situações inusitadas.

Essa situação demandou iniciativas de cunho **pedagógico e terapêutico**. Não há dúvidas que é preciso o trabalho de uma equipe multidisciplinar para garantir o desenvolvimento saudável em todas as áreas, pois várias intervenções fundamentais para a prática na escola (e também realizadas pela família), a exemplo da antecipação e do estabelecimento de rotinas, são de orientação de psicólogos e terapeutas ocupacionais. Portanto, é comum que o professor use estratégias específicas sugeridas por essa equipe para planejar a forma mais adequada de fazer uma intervenção no momento de brincadeiras, conseguir a atenção ou fixação de sequências de atividades da pessoa com TEA, entre outras.

Caso o aluno receba, além do atendimento educacional especializado, atendimentos de outra natureza (terapêuticos, médicos, psicológicos, fisioterápicos, etc.), é interessante a interlocução com estes profissionais para troca de impressões e relatos que contribuam para o desenvolvimento do estudante. As estratégias de educação escolar geralmente objetivam antecipar a rotina escolar, ampliar progressivamente a flexibilidade diante de mudanças de rotina e proporcionar maior acesso à linguagem receptiva e expressiva. Todavia, em um período em que o trabalho pedagógico passou a ocorrer nas residências das pessoas, de forma remota, é preciso entender que certas estratégias **pedagógicas** são amplamente apoiadas em ferramentas **terapêuticas**, as quais podem tanto ajudar na reestruturação do ambiente como propiciar um ambiente de aprendizagem escolar.

Assim, antes de iniciar as intervenções pedagógicas é preciso reunir elementos que embasem o caso, registrando os avanços e desafios que podem nortear o processo escolar. Salientamos que as diferen-

ças individuais sempre estão presentes e as estratégias devem considerar aquilo que é peculiar em cada um destes alunos, suas preferências, seus interesses, seu potencial, suas experiências e suas competências. Nesse sentido, alguns elementos se destacam:

- Qual a idade do sujeito?

- O diagnóstico já foi concluído?

- Quais capacidades essa pessoa já tinha desenvolvido (antes do ensino remoto, como isso se desenrolou nesse período, como está atualmente)?

- O que já realizava anteriormente?

- Como estava na escola?

- Havia um histórico de ações?

- Havia um acompanhamento constante dos avanços, ainda que lentos?

- Havia clareza sobre as potencialidades daquela pessoa? Não apenas as potencialidades de indivíduos com TEA em geral, mas daquela pessoa em específico?

- Houve alguma mudança nas capacidades que podem ser entendidas como retrocesso? Houve avanços no período do ensino remoto?

É fundamental ter clareza sobre os desafios e dificuldades para não piorar a ansiedade e estereotípias. Há alunos, geralmente aqueles com nível de comprometimento mais leve, costumeiramente diagnos-

ticadas com Autismo de alto funcionamento, Síndrome de Asperger, entre outros, que respondem muito rapidamente às intervenções e tarefas escolares e demonstram um desempenho muito significativo. No entanto, há aqueles que podem apresentar interesse restrito, baixo compartilhamento social, estereotípias, pautas repetitivas ou minimamente contextualizadas e pouco interesse em atender às solicitações em sala de aula, embora sejam capazes de fazê-lo.

Mas é recorrente que, mediante o desempenho acadêmico apresentado por eles, os professores não prestem a devida atenção às competências que estão por ser desenvolvidas, chegando, às vezes, a reforçar os prejuízos na área de compartilhamento social ou da comunicação. Isso se dá quando o aluno, ao preferir a informática à companhia dos colegas, seja dado acesso ao computador de forma isolada e em substituição aos momentos de convívio social, como o recreio. E também, ainda mais, quando se permite que a alimentação seja feita em separado dos colegas e que o aluno permaneça em atividades diferenciadas da turma, em momento e espaço distintos dos demais (BELISÁRIO FILHO; CUNHA, 2010, p. 36).

Nesse sentido, pode haver um grande interesse em atividades específicas – como o uso de eletrônicos ou telas – e, assim como para a maioria das pessoas, é preciso limitar o acesso justamente pelas consequências negativas do uso excessivo para a interação social. Esta é uma pauta para professores e famílias, especialmente em relação à forma de organização do cotidiano dentro das residências.

Relembramos, portanto, o potencial do AEE, com destaque para o professor especialista, principal interlocutor desse serviço para possibilitar o processo educacional dos sujeitos com TEA. Os alunos com TEA devem frequentar esse atendimento quando “[...] forem identificadas necessidades educacionais específicas que demandem a oferta

desse atendimento, beneficiando-se das atividades e dos recursos pedagógicos e de acessibilidade, disponibilizados nas salas de recursos multifuncionais” (BELISÁRIO FILHO; CUNHA, 2010, p. 38). O AEE, dessa forma, consiste em um espaço que propicia a elaboração e projeção de materiais pedagógicos pertinentes para cada sujeito e o aprimoramento de diferentes métodos e estratégias, que podem ser posteriormente generalizadas para os outros ambientes de convivência desses alunos.

A interlocução com a família é feita pelo professor regente (quando está inserido em uma sala comum), pelo professor do AEE e pelo professor de apoio, quando há o acompanhamento de todos esses profissionais. Essas são as pessoas mais adequadas para sugerir atividades e, quando pertinente, confeccionar ou orientar o uso de materiais.

Dentre as principais demandas para os sujeitos com TEA, a comunicação é uma das mais latentes. Assim, apresentaremos a seguir alguns recursos e ferramentas, mas antes, para fins de contextualização, trataremos uma breve caracterização sobre as peculiaridades da comunicação das pessoas com TEA.

3.1 Linguagem e comunicação de pessoas com TEA

Os prejuízos na área da comunicação e linguagem geralmente estão presentes no Espectro Autista, embora possam ter manifestações distintas. Lembrando:

Os prejuízos na comunicação e na linguagem podem ser manifestados como mutismo, atraso na aquisição, ecolalia, inversão pronominal, simplificação sintática, rigidez semântica, peculiaridades prosódicas, preferência por funções imperativas, literalidade na interpretação, entre outras. Assim sendo, entre os alunos com TGD [TEA] que recebemos em nossas

escolas, podemos encontrar crianças com nenhuma comunicação verbal e não verbal, com verbalização de palavras isoladas, com linguagem estereotipada, fazendo uso da repetição de frases e da entonação ouvida de outras pessoas ou de personagens, com linguagem correta do ponto de vista sintático, mas com pautas estereotipadas e pouco contextualizadas, dificuldades de interpretação semântica, entre outras (BELISÁRIO FILHO; CUNHA, 2010, p. 32).

Este campo também exige a atenção compartilhada e a apreensão de sentidos e intenções inferidos a partir de atitudes e expressões faciais e corporais nos outros indivíduos, competências difíceis para pessoas com TEA. Contudo, essas condições não são imutáveis ou estáticas. Há crianças que apresentam ausência de linguagem e uso instrumental das pessoas para pedir coisas e que, por meio da experiência no ambiente social da escola e da mediação dos professores e colegas, passam a utilizar verbalizações nas atividades de pedir.

Existem outras características marcantes na linguagem receptiva e que podem gerar dúvidas para se comunicar com sujeitos com TEA, como, por exemplo:

Ignora a linguagem, não responde a ordens, chamadas ou indicações linguísticas dirigidas a ela. Em algum momento do desenvolvimento, provoca a falsa suspeita de surdez;

Associa os enunciados verbais às condutas próprias, compreende ordens simples, associando sons a contingências ambientais ou comportamentais. Não implica a assimilação dos enunciados a um código ou a interpretação deles a um sistema semântico-conceitual;

Compreende os enunciados, analisando-os ao menos parcialmente. A compreensão é literal e pouco flexível. Os processos de inferência, coerência e coesão da

compreensão do discurso são muito limitados. Tendência a atender às interações verbais, quando dirigidas a ela própria, de forma muito específica e direta (BELISÁRIO FILHO; CUNHA, 2010, p. 32-33).

Diante das características apresentadas, as estratégias para comunicação demandam:

a. Materiais que permitam trabalhar com as emoções: jogos, imagens (relacionados à cognição social: compreender expressões faciais e corporais);

b. Orientações para a família sobre como se comunicar, dar comandos, brincar com a pessoa com TEA;

c. Estímulo à leitura (considerando o potencial que algumas têm em desenvolver uma linguagem semelhante à das pessoas da mesma língua);

d. Recursos de apoio visual: que expresse o cotidiano, mostre a sequência da rotina e o que se espera do aluno. Para estimular o uso dos recursos visuais estes precisam ser de fácil manipulação e resistentes ao cotidiano.

Os materiais de apoio visual devem ser criados junto ao aluno para que ele os associe a algo que expressa informações sobre si mesmo: sua rotina, o que é esperado que faça, comunicação de suas necessidades e escolhas. Por isso, as imagens usadas devem ser relacionadas ao aluno: fotos dos locais ou do sujeito em diferentes momentos e espaços do cotidiano, com objetos que indiquem suas necessidades básicas. Quando a escola consegue mediar algumas situações por meio deste recurso, a criança tem a oportunidade de adquirir e ampliar a habilidade de usar símbolos e representações, podendo se comunicar de forma mais eficaz.

Alguns exemplos de comunicação visual:

I. Método TEACCH (Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Déficits Relacionados à Comunicação) cujos princípios envolvem o ambiente organizado, o ensino estruturado e a previsibilidade (o que fazer, onde fazer, como fazer, o que fazer em seguida) por meio de uma rotina diária pré-estabelecida dentro e fora da sala que favorecem o desenvolvimento e a aprendizagem, ampliando o repertório comunicativo e o engajamento nas atividades. Usa de imagens para ajudar a criança com TEA a utilizar instruções visuais, como fotografias, pinturas, ícones, objetos sinalizadores. Não apenas elenca as fichas como procura eliminar do ambiente os estímulos sensoriais que podem confundir-la. O objetivo é tornar a criança com TEA mais autônoma, com menos comportamentos disruptivos. O TEACCH compõe mais do que o material visual, propõe a organização dos espaços e da sequência (LEON, 2002; SCHWARTZMAN, 1995; MELLO, 2007).

II. Comunicação Alternativa: envolve valorizar todas as formas expressivas do sujeito por meio da construção e uso de recursos próprios dessa metodologia, auxiliando as pessoas com defasagens comunicativas a ampliar sua expressão e compreensão. Pode acontecer sem auxílios externos, apenas enfatizando a expressão do sujeito, por meios de gestos, sons, expressões faciais. Como ferramentas usa recursos como as pranchas de comunicação, construídas com simbologia gráfica (desenhos representativos de ideias), letras ou palavras escritas, para que os usuários da CAA expressem seus questionamentos, desejos, sentimentos e entendimentos (BERSCH; SCHIRMER, 2005).



Fonte: Assistiva Tecnologia e Comunicação (2021)

Variações que compõem a comunicação alternativa:

a) Símbolos de Comunicação Pictórica (PCS): apresentar desenhos simples e claros, de fácil reconhecimento e adequados para usuários de qualquer idade, facilmente combináveis com outras figuras e fotos para a criação de recursos de comunicação individualizados, extremamente úteis para criação de atividades educacionais.

b) Boardmaker: programa de computador que foi desenvolvido especificamente para criação de pranchas de comunicação alternativa. Ele possui em si a biblioteca de símbolos PCS e várias ferramentas que permitem a construção de recursos de comunicação personalizados.

Com esse software, podem ser confeccionados recursos de comunicação ou materiais educacionais que utilizam os símbolos gráficos, e posteriormente impressos para os alunos (BRAGA JR; BELCHIOR; SANTOS, 2015).

Exemplo de uso do Bordmaker



Fonte: <https://sites.google.com/site/dicasportal/boardmaker>

Independentemente do uso do material de apoio visual, sempre deve se fazer presente a **verbalização objetiva**, como um elemento que demonstra que o profissional acredita no potencial do aluno em entender o que está sendo dito e se orientar a partir daí, mesmo que ele não fale ou pareça não reagir às nossas intervenções.

O uso de tais recursos visuais, objetos e comunicação objetiva pode e deve ser mantido, mas sempre almejando não artificializar as relações com o aluno, e sim o desenvolvimento de novas competências e ampliação de sua flexibilidade mental. Gradativamente, será necessário alternar situações previstas e organizadas com aquelas que devido ao fluxo cotidiano necessitam ser mais flexíveis e imprevisíveis. O equilí-

brio entre esse tipo de intervenção se mostra mais eficaz no surgimento de novas habilidades cognitivas de convivência e comunicação.

É pertinente a atualização constante de estratégias para oportunizar desafios cognitivos adequados, sem reter a criança em seu desenvolvimento.

3.2 Registro escolar e avaliação

Pensar a avaliação destes estudantes em uma perspectiva inclusiva não deveria diferir das boas práticas didáticas realizadas com o restante da turma.

Devem ser considerados diferentes aspectos do desenvolvimento humano, em especial das áreas mais comprometidas nos estudantes com TEA, levando em conta a situação inicial, os avanços, desafios e estratégias usadas. Para uma boa identificação de todo esse processo, é fundamental o registro, não apenas o proveniente de provas e atividades escritas realizadas pelo aluno, mas também das descrições dos professores e construção de portfólios. Cada um desses elementos deve subsidiar as decisões ao início e final do ano letivo, bem como os planejamentos, sejam eles bimestrais, semanais ou diários, para que tenham eficácia e coerência. Os registros acerca do investimento da escola e dos professores no enfrentamento dos primeiros tempos com o aluno com TEA precisam ser visualizados.

O tempo necessário para que o aluno com TGD comece a fornecer respostas ao investimento pedagógico em sala de aula é muito variável de criança para criança. Também é variável a condição de envolvimento e execução nas tarefas escolares a cada momento da escolarização. Por outro lado, podem ocorrer respostas surpreendentes, demonstrando

aquisições de conhecimento por parte deste aluno que a escola até então desconhecia (BELISÁRIO FILHO; CUNHA, 2010, p. 37).

É evidente que as respostas serão relativas a avanços individuais. Não se deve perder a perspectiva do currículo da turma, mas a avaliação deve ser considerada em um plano educacional individualizado (PEI), portanto, sem comparações esvaziadas de sentido. Os conteúdos e objetivos do ano escolar devem ser almejados e buscados por meio de diferentes estratégias, mas é válido – para a turma toda – considerar os parâmetros relativos ao avanço de cada aluno, referente ao ponto de partida e as conquistas individuais obtidas.

Glat, Vianna e Redig (2012, p. 84) ressaltam que o PEI é um:

[...] planejamento individualizado, periodicamente avaliado e revisado, que considera o aluno em seu nível atual de habilidades, conhecimentos e desenvolvimento, idade cronológica, nível de escolarização já alcançado e objetivos educacionais desejados a curto, médio e longo prazos. Também são levadas em consideração expectativas familiares e do próprio sujeito. [...] É, em primeira instância, um plano educacional “personalizado”, porém inserido no planejamento escolar, ou seja, os conteúdos a serem ensinados coadunam com o que a instituição escolar propõe ao seu alunado em geral.

O PEI pode nortear todo o trabalho pedagógico pessoa com TEA, pois considera suas potencialidades e pontos a serem desenvolvidos e aprimorados, explicitando possíveis estratégias, avanços e pontos que requerem maior dedicação. Este instrumento conduz a educação do sujeito em prol de seus direitos de aprendizagem e é um instrumento para que os profissionais da escola atuem e estabeleçam com clareza uma parceria contínua com a família, para além do atual momento de pandemia, uma vez que essa participação muito contribui com o desenvolvimento da pessoa com TEA.

Algumas considerações

Algumas reflexões aqui elaboradas nos fazem pensar em alternativas para possibilitar o desenvolvimento das pessoas com TEA diante da realidade de distanciamento social seguida do retorno à escolarização presencial. Em suma, destacamos como pertinentes:

- Organização de ambientes e da rotina usando princípios do método TEACCH, com recursos da comunicação alternativa (quando há o comprometimento da linguagem expressiva e receptiva);

- Uso da antecipação;

- Uso da verbalização objetiva;

- Estimular o contato com demais membros da família, de forma gradual;

- Não isolar a pessoa totalmente da rotina da casa, mas evitar mudanças bruscas que possam gerar comportamentos disruptivos; procurar gradativamente inserir elementos que flexibilizem aos poucos a rotina para que a pessoa vá desenvolvendo a capacidade de lidar com as situações reais. Proporcionar o contato com a nova rotina escolar aos poucos, de modo progressivo.

- Elaborar um plano similar aos moldes do PEI, considerando as demandas próprias do sujeito.

Felippe e Capellini (2014, p. 36), com base em vários estudiosos do autismo, relembram que “[...] é consenso, quase universal, que o tratamento mais eficaz do autismo de que dispomos atualmente seja a educação”, independentemente das variadas nuances que precisa adquirir considerando as pessoas reais a quem é destinada.

Há vários estudos teóricos sobre os Transtornos do Espectro Autista e o conhecimento deve auxiliar em práticas consistentes, que englobam não apenas técnicas e materiais, mas também mudanças atitudinais por parte dos educadores para possibilitar o desenvolvimento e a aprendizagem das pessoas incluídas no espectro.

Para saber mais:

Instituto Neuro Saber – site idealizado e mantido por uma equipe que reúne especialistas em comportamento e neurodesenvolvimento da infância e adolescência, voltado a pais, professores e profissionais que buscam desenvolver e otimizar o potencial de cada criança.

Instituto Singular - site que tem como missão “Inspirar pessoas a cuidarem das crianças com autismo em todo o mundo”.

Referências

BELISÁRIO FILHO, J. F.; CUNHA, P. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: Transtornos Globais do Desenvolvimento**. Brasília: Ministério da Educação; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, Secretaria de Educação Especial, 2010. (v. 9).

BERSCH, Rita; SCHIRMER, Carolina. Tecnologia Assistiva no Processo Educacional. In: **Ensaio Pedagógico: Construindo Escolas Inclusivas**. Brasília: MEC/SEESP, 2005.

BRAGA Junior, F. V.; BELCHIOR, M. S.; SANTOS, S. T. **Transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação e o atendimento educacional especializado**. Universidade Federal Rural do Semi-Árido. Mossoró, 2015.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. **Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 28 dez. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em: 10 dez. 2020.

DSM - V. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. (Recurso eletrônico); trad. Maria Inês Corrêa Nascimento (et al). 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

FELIPPE, Neyde Maria de Andrade.; CAPELINNI, Vera Lucia Messias Fialho. O processo colaborativo entre Educação Especial e educação comum na inclusão escolar do aluno autista. In: RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim.; CAPELINNI, Vera Lucia Messias Fialho. (Orgs.). **Práticas inclusivas: fazendo a diferença**. RJ: Wak Editora, 2014.

GLAT, Rosana; VIANNA, Márcia Marin; REDIG, Annie Gomes. Plano educacional individualizado: uma estratégia a ser construída no processo de formação docente. **Ciências Humanas e Sociais em Revista**. RJ, EDUR, v.34, n. 12, p.79-100, 2012.

LEON, V. **Estudo das propriedades psicométricas do perfil psicoeducacional PEP-R**: elaboração da versão brasileira. (Dissertação de Mestrado em Psicologia), Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2002.

MELLO, A. M. S. R. **Autismo**: guia prático. São Paulo: AMA. Brasília, CORDE, 2007.

ROTTA, N. T. et.al. **Transtornos da aprendizagem**: abordagem neurobiológica e multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SCHWARTZMAN, J. S. **Autismo infantil**. São Paulo: Mennon, 1995.

Referências

BOSCO, Ismênia Carolina Mota Gomes. A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar

BRASIL. Lei nº 11.419 de 3 de agosto de 2021, que dispõe sobre a modalidade de educação bilíngue para surdos, incluiu a Libras (Língua Brasileira de Sinais), na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional)

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Presidência da República - Casa Civil - Subchefia para Assuntos Jurídicos - Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 2005.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.

BUZATO, M. E. K. Letramentos Digitais e Formação de Professores. III Congresso Ibero-Americano EducaRede: Educação, Internet e Oportunidades. Memorial da América Latina, São Paulo, 2006.

Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno, no Reexame do Item 8 (orientações para o atendimento ao público da educação especial) do Parecer CNE/CP nº 11/2020,

FERNANDES, Sueli. **Letramentos na educação bilíngue para surdos: caminhos para a prática pedagógica**. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/nildaoc/letramentos-na-educao-bilingue-para-surdos-15054238> Acesso em: 01/10/2021

LAGATI, S. Deaf-Blind or Deafblind International Perspectives on Terminology.1995 Tradução: Laura L. M. Anccilotto. São Paulo: Projeto Ahimsa/Hilton Perkins, 2002.

LOPES, Gerison Kezio Fernandes. O Uso das Tecnologias no Processo de Ensino e de Aprendizagem do Surdo: Libras em Educação a Distância. Centro Virtual De Cultura Surda. **Revista Virtual De Cultura Surda**. Edição Nº 20 / Janeiro de 2017 – ISSN 1982-6842

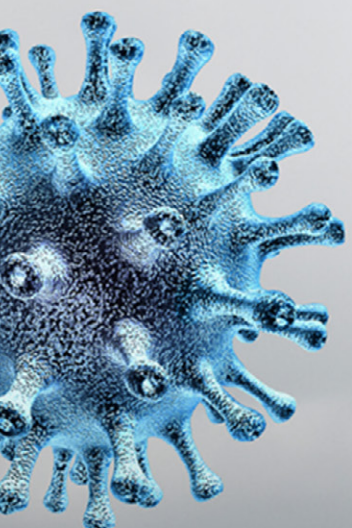
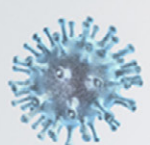
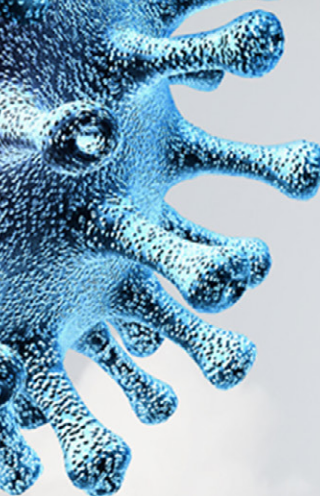
MARCELINO, Aracy Cristina Kenupp Bastos; HONORATO, Hercules Guimarães. **A ARTE DE ENSINAR E A PANDEMIA COVID-19: A VISÃO DOS PROFESSORES**. In: Anais da II Jornada Científica e do I SIEI - Simpósio Internacional da Faculdade de Anicuns. Faculdade de Anicuns - GO 2020. Disponível em: <<https://www.even3.com.br/anais/jornadasiei/323962-A-ARTE-DE-ENSINAR-E-A-PANDEMIA-COVID-19--A-VISAO-DOS-PROFESSORES->>. Acesso em: 01/10/2021 20:25

Surdocegueira e Deficiência Múltipla. Sandra Regina Stanziani Higin mesquita. Shirley Rodrigues Maia. V.5. Brasília, 2010.

VILHALVA, S. **Despertar do silêncio**. Petrópolis: Arara Azul, 2004.

VILHALVA. S. SILVA, S.M.L, 2017, que integra o livro “Ações afirmativas para pessoas surdas no processo de escolarização” (LINS; NASCIMENTO; SOUZA (Orgs.), 2017) - Ações afirmativas para pessoas surdas no processo de ...<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br> > documento pdf. Acesso em 01.10.2021

Este livro foi editorado com as fontes Crimson Text e Montserrat.
Publicado on-line em: <https://repositorio.ufms.br>



ISBN 978-65-89995-51-7



9 786589 995517

 editora
UFMS

