


SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA
SUPERINTENDÊNCIA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA
DIRETORIA DE ENSINO E SUAS MODALIDADES
COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL



SALA DE RECURSOS
MULTIFUNCIONAIS:
O AEE EM AÇÃO

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA

Secretário de Educação

Walter Pinheiro

Superintendente de Educação Básica

Ney Campello

Diretoria de Educação e suas Modalidades

Elisete França

Coordenadora de Educação Especial

Patrícia Silva de Jesus

Sistematização

Cátia Maria Paim da Cruz

Simone Santos Barbosa de Andrade

Ilustração e descrição de imagem

Patrícia Silva de Jesus

Colaboradores

Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às pessoas com Surdez

Wilson Lins – CAS Bahia/Salvador

Centro de Educação Especial da Bahia – CEEBA/Salvador

Centro de Atendimento Educacional Especializado Pestalozzi da Bahia

Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual – CAP/Salvador

Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual – CAP/ Feira de Santana

Centro de Apoio Pedagógico de Feira de Santana – CAP/Feira de Santana

Centro de Apoio Pedagógico Grapiúna – CAP/ Itabuna

Centro de Apoio Pedagógico de Ipiaú – CAPI/Ipiaú

Centro de Apoio Pedagógico de Jequié – CAP/Jequié

Centro de Apoio Pedagógico Companheiro Leão Aurélio Pires/Santo Antônio de Jesus

Centro Estadual de Educação Especial de Caetité Professora Lelita Neves Cotrim Silva –

CEEEEC/Caetité

Instituto de Cegos da Bahia – IBC/Salvador

Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação/Salvador

Salas de Recursos Multifuncionais das Escolas da Rede Estadual

SUMÁRIO

Apresentação.....	06
1 DEFINIÇÃO DE SALA DE RECURSO MULTIFUNCIONAL	08
2 PÚBLICO-ALVO.....	09
3 CRITÉRIOS PARA A SOLICITAÇÃO DE IMPLANTAÇÃO E FUNCIONAMENTO DA SRM.....	10
4 ORGANIZAÇÃO DA SRM.....	11
4.1 O ESPAÇO.....	11
4.2 OS PROFISSIONAIS.....	11
4.3 A CARGA HORÁRIA DOS PROFISSIONAIS.....	13
4.4. AS ESPECIFICIDADES CURRICULARES.....	13
4.5 OS RECURSOS MATERIAIS E EQUIPAMENTOS.....	14
5. OPERACIONALIZAÇÃO DO ATENDIMENTO.....	16
5.1 A MATRÍCULA DO ESTUDANTE.....	16
5.2 A DINÂMICA DO ATENDIMENTO.....	16
5.3 O DESLIGAMENTO DO ESTUDANTE.....	17
6. ATRIBUIÇÕES DO PROFESSOR DE AEE.....	18
7. ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS PARA O PROFESSOR DA SRM.....	20
8. AÇÃO PEDAGÓGICA DO AEE.....	23
8.1. OBJETIVOS.....	23
8.2 ÁREAS.....	23
8.2.1 Deficiência Intelectual.....	23
a) Especificidades Pedagógicas.....	23
b) Avaliação.....	26
c) Planejamento e Avaliação Individual.....	28
d) Adequações Curriculares.....	33
e) Proposta Metodológica.....	34
f) Material Didático.....	35
g) Referências Recomendadas sobre o tema.....	35
8.2.2 Deficiência Visual.....	38
a) Especificidades Pedagógicas.....	38

b) Avaliação.....	39
c) Planejamento e Acompanhamento.....	41
d) Adequações Curriculares.....	43
e) Recursos Materiais.....	48
f) Referências Recomendadas sobre o tema.....	49
8.2.3 Deficiência Múltipla Sensorial/Surdocegueira.....	52
a) Especificidades Pedagógicas.....	52
b) Avaliação e Instrumentos.....	53
c) Planejamento e Acompanhamento.....	57
d) Adequações Curriculares.....	60
e) Materiais Didáticos Pedagógicos/Recursos.....	64
f) Referências Recomendadas sobre o tema.....	65
8.2.4 Surdez/Deficiência Auditiva.....	67
a) Especificidades Pedagógicas.....	67
b) Recomendações Curriculares para a Educação Bilíngue.....	68
c) Avaliação.....	73
d) Atendimento Educacional Especializado.....	75
e) Recomendações Pedagógicas.....	76
f) Referências Recomendadas sobre o tema.....	78
8.2.5 Transtorno Global do Desenvolvimento.....	80
a) Especificidades Pedagógicas.....	80
b) Identificação e Avaliação.....	81
c) Instrumentos de Avaliação e Acompanhamento.....	84
d) Planejamento do AEE.....	88
e) Adequações Curriculares.....	89
f) Materiais Didáticos Pedagógicos.....	91
g) Referências Recomendadas sobre o tema.....	92
8.2.6 Altas Habilidades/Superdotação.....	94
a) Especificidades Pedagógicas.....	94
b) Identificação e Avaliação.....	95
c) Planejamento e Acompanhamento.....	97
d) Adequações Curriculares/ Programas de Atendimento ao aluno com Altas Habilidades/Superdotação.....	99

e) Referências Recomendadas sobre o tema.....	103
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	105
REFERÊNCIAS.....	106
ANEXOS.....	111
ANEXO A - Registro dos professores e estudantes da Sala de Recursos Multifuncional.....	112
ANEXO B - Dados Informativos da Unidade Escolar com Atendimento Educacional Especializado – AEE.....	114
ANEXO C - Encaminhamento da Direção da Unidade Escolar para o AEE.....	119
ANEXO D - Encaminhamento da Direção da Escola para Centros de Apoio Pedagógico /Instituições Especializadas.....	120
ANEXO E - Registro de Itinerância.....	121
ANEXO F - Mapa de acompanhamento mensal das escolas com Atendimento Educacional Especializado – AEE.....	122
ANEXO G- Roteiro para o Plano Individual de Atendimento Educacional Especializado.....	123
ANEXO H - Plano de ação do AEE em Sala de Recursos Multifuncional (orientação para elaboração do plano de ação da SRM/AEE).....	124
ANEXO I - Avaliação de recursos não ópticos.....	125
ANEXO J - Avaliação de recursos eletrônicos.....	127
ANEXO K- Avaliação dos recursos ópticos.....	128
ANEXO L - Entrevista inicial – Baixa visão.....	129
ANEXO M - Entrevista Familiar Exploratória Situacional/EFES.....	131
ANEXO N – Ficha de Avaliação Diagnóstica – AEE.....	133
ANEXO O – Relatório.....	135
ANEXO P - Plano de Desenvolvimento Individual (PDI).....	136

Apresentação

O presente documento tem por finalidade orientar os sistemas de ensino para organização e funcionamento da Sala de Recursos Multifuncionais - SRM, sendo um agregador das informações já apresentadas pelo Ministério da Educação - MEC, através de publicações da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, em diplomas legais, manuais impressos e virtuais, disponibilizados no site desse órgão federal.

O Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais foi instituído pelo governo federal, por meio da Portaria Normativa nº 13, de 24 de abril de 2007, como medida de apoio às escolas, frente à aprovação da Resolução nº 2/2001, que normatizou artigos da LDB nº 9394/96, estabelecendo que a matrícula dos estudantes, público da Educação Especial, se realizaria na escola regular. Esta política pública se fortaleceu em 2008, com a nova *Política Nacional de Educação Especial numa Perspectiva Inclusiva*, a partir de quando o Atendimento Educacional Especializado - AEE passou a ser o foco da Educação Especial. Deste modo, revigorar as escolas para atender os estudantes com deficiências, Transtornos Globais do Desenvolvimento - TGD e altas habilidades/superdotação passaram a ser prioridade do MEC nos sistemas de ensino públicos.

Em razão disso, a Secretaria da Educação do Estado da Bahia – SEC-BA sentiu a necessidade de reforçar as orientações para a implantação da SRM, em virtude de ainda existir um número significativo de escolas que receberam do MEC materiais e equipamentos para instituição do espaço de AEE, mas ainda não os colocaram à disposição da comunidade escolar, em especial para o público ao qual se destinam: estudantes com deficiências, TGD e altas habilidades/superdotação.

Assim, esse documento objetiva orientar os professores que atuam ou irão atuar na SRM, concernente à ação pedagógica no AEE, mas também oferece dicas de livros, filmes e sites, contribuindo para o aperfeiçoamento profissional e o sucesso escolar de todos os estudantes. Por fim, foram disponibilizados modelos de formulários para entrevistas, avaliação, relatórios, planejamentos, registro de visitas técnicas, caracterização das unidades escolares com SRM, dentre outros instrumentos, visando apoiar gestores e professores no desenvolvimento das ações do AEE.

A tessitura deste documento é fruto da colaboração dos professores com atuação nos CAPE e SRM, dispostos a ofertar saberes e experiências para o aprimoramento progressivo da educação inclusiva. Por apresentar caráter norteador para gestores e professores, deverá ser amplamente divulgado nas escolas, para que estes se organizem e possam dar oportunidades diferenciadas aos estudantes.

Descrição da ilustração de capa #PraCegoVer:

No centro da capa estão seis balões de fala coloridos, em formato pentagonal, três à esquerda e três à direita. Balões da esquerda: o de cor rosa apresenta uma garotinha de pele morena cabelos lisos na altura do queixo. Ela sorri com moderação, com os braços voltados para trás do corpo, usa um cachecol amarelo, camiseta rosa claro com um coração em forma de quebra-cabeça estampando, e saia rosa escuro. O verde apresenta um jovem moreno, com cabelo penteado com topete, usando camiseta verde, calça jeans e tênis azul. Ele sorri largamente, fazendo sinal de “positivo” com a mão direita, sentado em uma multicolorida cadeira de roda. O balão laranja apresenta uma garota gordinha, negra, cabelos encaracolados. Ela usa tiara com flores, óculos de armação redonda, camiseta laranja com uma lâmpada estampada, calça e tênis azuis. Balões da direita: o amarelo apresenta uma indiazinha com cocar na cabeça e enfeite de penas coloridas no pescoço. Ela usa óculos escuros, está sentada à mesa, sorrindo, com as mãos sobre um livro em Braille. O de cor roxa apresenta uma garota loira de cabelos armados e de pontas modeladas para cima. Ela usa um vestido roxo, sorri moderadamente, enquanto, com a mão esquerda faz o sinal de “eu te amo” em Libras e com a direita fazendo sinal de positivo. O balão azul apresenta um garoto de cabelo preto, com franja. Ele tem olhos amendoados, usa camiseta azul e calça jeans e sorri discretamente exibindo suas luvas de boxe. Todos os balões apontam para o título: **SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: O AEE EM AÇÃO.** Fim da descrição.

1 DEFINIÇÃO DE SALA DE RECURSO MULTIFUNCIONAL

A Sala de Recursos Multifuncional - SRM é um espaço organizado no interior da escola comum das redes de ensino para ofertar o Atendimento Educacional Especializado - AEE. Este espaço deve apresentar condições de acessibilidade e se caracteriza pela presença de profissionais qualificados, bem como pela existência de recursos específicos para a oferta do apoio pedagógico ao estudante público-alvo da educação especial.

A organização de salas de recursos multifuncionais se constitui como espaço de promoção da acessibilidade curricular aos alunos das classes comuns do ensino regular, onde se realizem atividades da parte diversificadas, como o uso e ensino de códigos, linguagens, tecnologias e outros complementares à escolarização, visando eliminar barreiras pedagógicas, físicas e de comunicação nas escolas. (DUTRA; GRIBOSKI, 2006, p.19).

A Sala de Recursos Multifuncionais pode atender estudantes da escola onde está implantada ou estudantes de outras unidades do entorno, ainda não estruturadas para a oferta do AEE. Dutra (2010, p.3) diz que “[...] o Programa de implantação de Salas de Recursos Multifuncionais constitui uma medida estruturante para a consolidação de um sistema educacional inclusivo [...]”.

2 PÚBLICO-ALVO

A SRM atende estudantes que possuem deficiências, Transtornos Globais do Desenvolvimento - TGD e altas habilidades/superdotação, identificados como público-alvo da educação especial. Na *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (Brasil, 2010, p.21), as definições apresentadas são as seguintes:

- Deficiências - pessoas que apresentam impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, sensorial (visual, surdez, surdocegueira) apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesse e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo e/ou múltipla, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade;
- Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) - pessoas que, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil;
- Altas habilidades/superdotação - pessoas que demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas do seu interesse.

3 CRITÉRIOS PARA A SOLICITAÇÃO DE IMPLANTAÇÃO E FUNCIONAMENTO DA SRM

A partir da efetivação da matrícula de estudantes, público-alvo da Educação Especial, o gestor da instituição precisa se organizar para ofertar o AEE, preferencialmente na própria unidade de ensino, por se tratar de um serviço de oferta obrigatória das escolas.

Desse modo, o primeiro passo é o de identificar um espaço físico na escola para implantação da SRM e buscar o apoio da Secretaria da Educação - SEC, através da Coordenação de Educação Especial - CEE, para aquisição de recursos e equipamentos específicos, junto ao MEC. Definido o espaço, é preciso solicitar para a Superintendência de Recursos Humanos, professores e/ou técnicos especializados nas necessidades específicas dos estudantes com deficiência, TGD e/ou altas habilidades/superdotação, conforme a matrícula realizada para a oferta do AEE, caso ainda não exista no quadro de professores da escola profissionais com essa formação.

O Gestor da unidade de ensino deve registrar no Censo Escolar a matrícula dos estudantes públicos-alvo da Educação Especial, para que a escola seja beneficiada com os programas federais e/ou estaduais de apoio à inclusão e seja processado o cômputo duplo da matrícula destes estudantes, possibilitando o financiamento do AEE.

Por outro lado, independente de ter ou não estudantes com deficiência matriculados na unidade escolar, o Gestor deve contemplar ações de apoio e/ou fortalecimento à inclusão escolar no Projeto Político Pedagógico – PPP da escola porque a escola precisa se preparar para atender às necessidades educacionais específicas de todos os estudantes. A Resolução CNE/CEB nº 4/2009, Art. 10, destaca que a escola deve se organizar para a oferta do AEE, definindo as providências necessárias.

4 ORGANIZAÇÃO DA SRM

4.1 O ESPAÇO

Sempre que o prédio da escola tiver uma estrutura de um ou mais pavimentos, deve-se priorizar o funcionamento da SRM no andar térreo, principalmente se não houver nenhum tipo de plataforma elevatória para facilitar a locomoção das pessoas com deficiência física ou mobilidade reduzida. As condições de acessibilidade definidas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas - ABNT precisam ser seguidas.

Mesmo a SRM sendo um espaço caracterizado também pelo atendimento individual ou em pequenos grupos, a dimensão de 1,20 a 1,50 m² por estudante deve ser respeitada, priorizando uma sala que possibilite a disposição do mobiliário e dos equipamentos de uso de alunado e professores, além da realização de pequenas reuniões e atendimento aos pais, sem esquecer que a instalação elétrica deve ser compatível com a voltagem dos equipamentos.

4.2 OS PROFISSIONAIS

De acordo com a matrícula dos estudantes para o AEE, a sala deve ter na sua composição professores especializados e técnicos da Educação Especial. Os profissionais que atuam neste espaço são:

Professor

- professor (es) de AEE (especializados nas necessidades específicas do (s) estudante (s));
- professor de Libras;

Técnicos da Educação Especial¹

- Instrutor de Libras;
- Instrutor Mediador;
- Cuidador Educacional;

¹ O Tradutor/Intérprete Educacional de Libras/Língua Portuguesa faz parte do quadro de Técnicos de Educação Especial, entretanto a sua atuação é prioritariamente no espaço da sala de aula comum ou bilíngue.

No caso dos técnicos da Educação Especial, a função é a de apoiar os estudantes em todos os espaços da escola, principalmente na classe comum. No entanto, pode haver, por parte desses profissionais, a necessidade de realizar algumas atividades na própria SRM.

Embora o MEC recomende, nos documentos publicados sobre o AEE, a presença de um professor especializado para atuar com estudantes de diferentes tipos de necessidades educacionais, público-alvo da Educação Especial, a Secretaria da Educação do Estado da Bahia orienta que a SRM conte com a presença do professor especializado na especificidade do estudante. Desse modo, não se espera que um único professor possua formação em todas as áreas da Educação Especial, mas deve ter qualificação específica em deficiência (intelectual, visual, surdez, surdocegueira ou em múltipla deficiência), TGD ou em altas habilidades/superdotação, conforme a demanda do educando a ser atendido. Desta forma, a SRM poderá ser composta por mais de um professor com qualificações diferentes, em função da necessidade educacional do estudante.

O termo Sala de Recursos Multifuncionais, como já se tem explícito, deve ser interpretado pela multifuncionalidade dos serviços ofertados no espaço e não pela função exercida pelo professor, uma vez que é difícil ser especialista em um determinado público da Educação Especial e ter que atender a um grupo de estudantes com diferentes necessidades educacionais.

No entanto, a SRM, para começar a funcionar, não precisa ter mais de um professor com qualificação diferenciada em um tipo de deficiência, TGD e altas habilidades se ainda não houver matrícula de estudantes para todas estas demandas. Inicialmente, deve-se priorizar o professor com a qualificação na especificidade do (s) estudante (s) já matriculado (s).

A formação dos profissionais para atuação com alunos que possuem deficiências, TGD e altas habilidades/superdotação é apresentada na Resolução CNE/CEB nº 04/2009, Art.12 e o documento *Diretrizes para a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva do Estado da Bahia*, também traça o perfil exigido.

Os profissionais (professores especializados e técnicos da educação especial) devem ser lotados na própria unidade escolar onde haja a SRM. Isto não o impede de fazer itinerância em outra escola onde não haja o AEE, mas existam estudantes com deficiências, TGD ou altas habilidades/superdotação matriculados.

4.3 A CARGA HORÁRIA DOS PROFISSIONAIS

Para atuar no espaço da SRM, os profissionais (professores especializados e técnicos da Educação Especial) devem ter, preferencialmente, uma carga semanal de 40 horas. Esta carga horária deve ser distribuída para o desenvolvimento das atividades de AEE, que abrangem: atendimento das necessidades específicas do estudante, apoio ao professor da classe comum e à família do estudante, adaptação de material, estudo, pesquisa, planejamento e serviço de itinerância, quando necessário. Cabe ao professor elaborar seu cronograma de atividades, conforme o quantitativo de estudantes para atendimento, e apresentá-lo ao Gestor da escola para validação.

4.4. AS ESPECIFICIDADES CURRICULARES

O AEE desenvolvido na SRM constitui-se numa intervenção pedagógica que propicia ao público da Educação Especial o apoio complementar e suplementar, disponibilizando conhecimentos específicos para que possa acompanhar o currículo da escola comum, tais como:

- Língua Brasileira de Sinais- Libras; tradução e interpretação;
- Língua Portuguesa como segunda língua para os estudantes surdos;
- Interpretação de Libras digital, tadoma e alternativas de comunicação para os estudantes surdocegos;
- Sistema Braille;
- Produção de livros em formato digital e material didático que atenda o conceito de desenho universal;
- Técnicas de Orientação e Mobilidade;
- Soroban e Escrita Cursiva;
- Enriquecimento e aprofundamento curricular;
- Currículo funcional e adaptação de atividades;
- Aplicação de estratégias para o desenvolvimento dos processos mentais, através de atividades cognitivas que desenvolvam as funções mentais superiores e executivas;

- Ensino da usabilidade e das funcionalidades da informática acessível;
- Comunicação Aumentativa e Alternativa;
- Orientação para o uso dos recursos de Tecnologia Assistivas- TA;
- Orientação para o uso de Recursos ópticos e não ópticos.

4.5 OS RECURSOS MATERIAIS E EQUIPAMENTOS

A SRM é estruturada com equipamentos, mobiliários e materiais didáticos pedagógicos, fornecidos pelo Ministério da Educação ao gestor estadual ou municipal para possibilitar a oferta do AEE na unidade escolar é de responsabilidade das Secretarias de Educação apoiar as escolas, no que diz respeito à manutenção de todo o material cedido e descrito abaixo:

Equipamentos
Computadores
Estabilizadores
Impressora multifuncional
Roteador Wireless
Mouse com entrada para acionador
Acionador de pressão
Teclado expandido com colmeia
Lupa eletrônica
Notebook
Scanner com Voz
Calculadora Sonora
Reglete de mesa e punções
Máquina de escrever em Braille
Impressora Braille
Soroban
Guias de assinatura
Mobiliários
Mesa redonda
Cadeiras para mesa redonda
Mesas para computador
Cadeiras giratórias

Mesa para impressora
Armário
Quadro branco
Materiais Didáticos Pedagógicos
Software para comunicação aumentativa e alternativa
Esquema corporal
Sacolão criativo
Quebra-cabeças superpostos – sequência lógica
Bandinha rítmica
Material dourado
Tapete alfabético encaixado
Dominó de associação de ideias
Memória de numerais
Alfabeto móvel e sílabas
Caixa tátil
Kit de lupas manuais
Alfabeto Braille
Dominó tátil
Memória tátil
Plano inclinado – Suporte para livro
Globo terrestre tátil
Caixinha de números
Kit de desenhos geométricos
Bolas de Guizo

Fonte: Documento Orientador Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (MEC, 2013).

Atendidas todas as questões de infraestrutura e de profissionais para atuação, o Gestor da escola deve solicitar à Coordenação de Educação Especial que oficialize a implantação da SRM, através de publicação no Diário Oficial do Estado.

5. OPERACIONALIZAÇÃO DO ATENDIMENTO

5.1 A MATRÍCULA DO ESTUDANTE

O estudante público da Educação Especial matriculado na classe comum deve ter a sua matrícula também efetivada na SRM para receber o Atendimento Educacional Especializado-AEE.

Caso a escola tenha efetuado a matrícula de crianças, jovens ou adultos e ainda não disponha da SRM, cabe ao Gestor escolar identificar a escola mais próxima com oferta do AEE para encaminhar o/a estudante. Existindo no município, o Centro de Apoio Pedagógico Especializado - CAPE, o estudante e sua família podem optar pelo espaço que ofereça melhor acesso. O atendimento se destina a estudantes da Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos - EJA, Educação Indígena, Educação do Campo e Educação Quilombola.

5.2 A DINÂMICA DO ATENDIMENTO

O estudante deverá frequentar a SRM para receber o Atendimento Educacional Especializado em turno oposto à sua escolaridade na classe comum, para evitar prejuízo nos conteúdos desenvolvidos nas aulas das diversas disciplinas do currículo da Educação Básica.

A regularidade do atendimento deve ser definida de acordo com a necessidade do estudante, sendo recomendado o mínimo de duas horas semanais, podendo ocorrer em dias alternados, uma hora cada dia. Os atendimentos podem ser individuais ou em pequenos grupos, dependendo dos objetivos do trabalho.

O professor da SRM deve elaborar o cronograma de atendimento, segundo a demanda do estudante, podendo ser flexível com a quantidade de dias e o tempo dispensado para cada um. No entanto, a avaliação inicial é que apontará as necessidades do estudante e, também, as demandas do seu processo de ensino-aprendizagem na classe comum.

5.3 O DESLIGAMENTO DO ESTUDANTE

O estudante poderá ser desligado do AEE quando o professor da SRM constatar, através de avaliação pedagógica, atendimentos realizados e desempenho demonstrado, que ele (a) tem condições de desenvolver o processo educacional sem este apoio.

O desligamento em determinado momento do processo escolar não impede o estudante de retornar, caso sinta necessidade em uma etapa mais avançada da sua escolaridade.

6. ATRIBUIÇÕES DO PROFESSOR DE AEE

Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009, em seu artigo nº 13 (BRASIL, 2010, p.72) que versa sobre a atuação do Professor de Atendimento Educacional Especializado, define como atribuições deste:

- Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- Elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- Organizar o tipo e o número de atendimentos para os estudantes, público da Educação Especial;
- Estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo estudante;
- Ensinar e usar a tecnologia assistivas de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo autonomia e participação.

A este professor acrescentam-se as seguintes atribuições:

- Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum, bem como em outros ambientes da escola;
- Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares;
- Atuar em colaboração com o professor mediador da aprendizagem e Técnicos de Educação Especial;

- Atender ao estudante público da Educação Especial individualmente ou em pequenos grupos, formados por necessidades educacionais semelhantes com duração mínima de 50 minutos até 2 horas/dia. A modalidade do atendimento, a duração e a frequência semanal serão definidas, considerando as necessidades específicas do estudante, tendo como base a avaliação diagnóstica e o plano de atendimento elaborado, com a participação do Coordenador Pedagógico;
- Atender no máximo 12 (doze) estudantes quando se tratar de atendimentos individuais, se o professor tiver uma jornada de trabalho de 40 horas;
- Realizar itinerância, sempre que necessário;
- Elaborar relatório periodicamente e participar do Conselho de Classe da turma do estudante atendido, emitindo parecer sobre o processo de aprendizagem, focalizando o desempenho deste estudante no AEE;

7. ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS PARA O PROFESSOR DA SRM

O professor de SRM é o especialista responsável em prestar atendimento complementar e/ou suplementar ao estudante com deficiência, TGD e/ou altas habilidades/superdotação. Ele desempenha um importante papel no processo de inclusão escolar e, para que sua prática pedagógica tenha êxito, sugere-se:

- Na primeira semana de aula, reserve um tempo para prestar esclarecimentos sobre a inclusão das crianças, jovens e adultos, público da Educação Especial, no espaço da classe regular, para toda a comunidade escolar. Justifique a presença desses estudantes na escola comum, afirmando o direito que todos têm à educação, e que é dever da escola aceitá-los. Esclareça que a presença deles é um direito assegurado em diplomas legais e não numa imposição da Secretaria da Educação ou do professor da SRM.
- Coloque-se na posição de professor que enfrenta também dificuldades para fazer a inclusão escolar dos estudantes, público alvo da Educação Especial. Procure mostrar ao professor da classe comum que o fato de você ter um curso na área da Educação Especial não torna seu trabalho superior ao dele; o aluno precisa do apoio de ambos.
- Inicie, na primeira semana de aula, um trabalho de familiarização do estudante com o ambiente escolar. Mostre-lhe a sala onde irá estudar e as demais dependências que ele poderá utilizar. Esse procedimento é fundamental para a inclusão no contexto escolar.
- Apresente-se à coordenação pedagógica e busque, através do coordenador, manter uma aproximação com os professores que lecionam na classe comum. O trabalho conjunto é muito importante no processo ensino-aprendizagem dos educandos.
- Informe ao professor da classe comum e ao Coordenador Pedagógico sobre o trabalho que você desenvolve na SRM. Muitos passam, olham, mas desconhecem o que você e os estudantes fazem nesse espaço.
- Não assuma total responsabilidade pelo educando com deficiência, TGD ou altas habilidades/superdotação, fazendo tudo por ele. Preste-lhe o apoio necessário, mas lembre-se que ele deve ser o responsável pelas suas atividades

escolares e pelas próprias ações. Não limite seu aluno mais do que a própria especificidade o faz, impedindo-o de realizar o que ele sabe e pode fazer sozinho.

- Para facilitar o processo ensino-aprendizagem mantenha uma estreita e permanente cooperação com o professor da classe comum. Sempre que possível, participe das aulas com o objetivo de observar a prática pedagógica do seu colega e, sentindo necessidade, ofereça-lhe ajuda e tente apoiá-lo nas dificuldades dele para explicar o conteúdo ou desenvolver as atividades com o estudante com deficiência, TGD ou altas habilidades/superdotação.
- Não assuma a responsabilidade do professor da classe comum. Mostre-lhe que a responsabilidade pelo processo ensino-aprendizagem é tanto sua quanto dele.
- Informe ao professor da classe comum, que o estudante público da Educação Especial pode ter as mesmas necessidades que os demais colegas da classe. Os equipamentos, a adaptação de material e a atenção individualizada facilitam o processo ensino-aprendizagem.
- Promova oficinas na escola sobre a temática da Educação Especial e envolva os professores, funcionários, pais, gestores e todos os estudantes.
- Participe na escola de todo tipo de reunião que envolva discussão sobre o processo de ensino e avaliação: reuniões de planejamento, conselho de classe, semana pedagógica, dentre outras.
- Procure desfazer o equívoco de que a sala de recursos é espaço de reforço pedagógico. A família poderá recorrer ao professor da sala comum ou a um professor de reforço escolar quando houver dificuldade do estudante em relação ao conteúdo ministrado em classe.
- Quando perceber que está ocorrendo “facilitação” para o estudante no processo de avaliação, procure mostrar que essa forma de proceder não é positiva, pois o aluno não precisa de piedade e sim de respeito. Explique que este público de estudantes possui estilo de aprendizagem diferente, mas tem capacidade para aprender e necessita, sim, de adequações no processo e/ou instrumentos de avaliação, mas não de uma “nota graciosa”.

- Nas escolas que dispõem de laboratório de informática, oriente a Direção para instalar os *softwares* específicos de acessibilidade, incluindo assim todos os estudantes nas atividades realizadas nesse espaço.
- Desmistifique o que há de especial no seu trabalho. Socialize o seu saber. Com essa atitude você estará favorecendo a inclusão escolar. Inclusão escolar é união de esforços: direção, professor da classe comum, professor da SRM, estudantes, família, corpo técnico e administrativo da escola.

8. AÇÃO PEDAGÓGICA DO AEE

O AEE é um serviço educacional desenvolvido por professor especializado e técnicos da Educação Especial. O atendimento tem caráter complementar ou suplementar, ministrado por professor com formação na área da necessidade educacional específica do estudante e não se configura como reforço escolar. Trata-se de um serviço de oferta obrigatória para os sistemas de ensino.

8.1. OBJETIVOS

- Complementar e/ou suplementar a formação dos estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados na classe comum, visando a sua autonomia e independência na escola e na sociedade;
- Apoiar os professores regentes da classe comum, onde houver matrícula de estudantes público-alvo da Educação Especial;
- Orientar os pais e/ou responsáveis para o acompanhamento do processo ensino-aprendizagem dos seus filhos.

8.2 ÁREAS

8.2.1 Deficiência Intelectual

Selenita Barbosa de Amorim²

a) Especificidades Pedagógicas

O objetivo do AEE para o/a estudante com Deficiência Intelectual - DI é o de propiciar condições de autonomia para que ele/ela possa desenvolver as habilidades cognitivas dentro do quadro de recursos intelectuais de que dispõem. Visa à construção do conhecimento e do crescimento enquanto sujeito da aprendizagem, tornando-se agente capaz de produzir significados, contribuindo para a sua acessibilidade no meio escolar, social e laboral,

² Professora de Atendimento Educacional Especializado do Centro de Educação Especial – CEEBA. Especialista em Deficiência Intelectual, Alfabetização e Psicopedagogia.

apontando soluções e/ou alternativas voltadas à superação das limitações impostas pela deficiência, buscando sempre a melhoria do processo pedagógico.

Segundo a Organização Mundial de Saúde - OMS o que classifica uma pessoa como deficiente intelectual é a apresentação de um funcionamento do intelecto significativamente abaixo da média, concomitante com limitações associadas a duas ou mais áreas da conduta adaptativa ou da capacidade do sujeito em responder adequadamente às demandas da sociedade (desempenho escolar, lazer, trabalho, independência de locomoção, saúde, segurança, comunicação, higiene pessoal, habilidades sociais e desempenho na família) em idade inferior aos 18 anos, correspondente ao período de desenvolvimento intelectual do ser humano quando os processos mentais superiores são construídos.

A intervenção pedagógica, e se toma como base a abordagem sócio-interacionista de Vygotsky (1896/1934), que segundo Menezes (2010, p.148), constitui-se num marco teórico nas pesquisas sobre o desenvolvimento e aprendizagem, sendo ele o pioneiro na noção de que o desenvolvimento intelectual das crianças ocorre em função das interações sociais, destacando-se também nas investigações sobre os processos de aprendizagem das pessoas com deficiência.

De acordo com os pressupostos vygotskyanos há dois níveis de desenvolvimento: o primeiro, denominado de real (tudo o que o aprendiz faz sozinho), e o segundo de potencial (aquilo que faz com ajuda). Entre estes há a Zona de Desenvolvimento Proximal - ZDP correspondente à distância existente entre a passagem de um nível de desenvolvimento a outro, pelo indivíduo. Conhecer a ZDP do sujeito é perceber o processo mental utilizado por ele para chegar a determinada resposta. É neste espaço que o mediador atua para intervir, provocar, desafiar ou apoiar, quando há dificuldade em determinado ponto, estimulando o trabalho de funções cognitivas ainda não consolidadas no aprendiz, viabilizando o seu desenvolvimento.

É a compreensão destes conceitos pelo mediador e a identificação dos níveis de desenvolvimento real, potencial e da Zona de Desenvolvimento Proximal em cada educando, que conduzirá a atuação no AEE para o desenvolvimento do sujeito em particular.

Ainda segundo tais conjecturas, o desenvolvimento das pessoas com deficiência intelectual dá-se, em essência, da mesma forma que o desenvolvimento das demais, sem essa especificidade. Dessa forma, cabe ao professor/mediador compreender as linhas gerais do desenvolvimento dos sujeitos que não possuem deficiências e como se dá a aprendizagem na

prática, para identificar quais as peculiaridades do desenvolvimento das pessoas com deficiências, sendo capaz, a partir desse conhecimento, de organizar uma ação pedagógica significativa para esses educandos.

Desse modo, é relevante que o educador analise a organização funcional cognitiva do estudante com deficiência para traçar os caminhos para a sua prática pedagógica. Sobre este aspecto Oliveira (2005, apud MENEZES, 2010, p. 139-140) teoriza:

[...] nos aliamos às discussões sobre desenvolvimento e aprendizagem desenvolvidas por Vygostky e olhamos para a deficiência mental como uma dificuldade presente no momento de internalização das informações captadas pelos sentidos. Esse processo de internalização de informações possibilita que nossa inteligência, que em um primeiro momento é elementar/prática vá se transformando aos poucos em superior/formal. Essa inteligência superior, ou como Vygotsky chama, esses processos mentais superiores, são considerados tipicamente humanas e envolvem o controle consciente do comportamento, a ação intencional e a liberdade do indivíduo em um dado tempo e espaço.

Assim, o profissional que realiza o AEE deve considerar os aspectos cognitivos apresentados pelo educando e como se manifestam, para ser capaz de esboçar um plano de trabalho que estimule o seu potencial, sabendo que a interação focada na aprendizagem, e não na dificuldade, possibilitará os avanços no seu desenvolvimento.

Destarte, a organização do atendimento especializado deve partir das características apresentadas pelo educando, do seu processo de apropriação do mundo e dos recursos cognitivos por ele expressos.

Sobre esta questão, Suzana Pimentel (2013, p.45) afirma:

[...] uma pessoa com deficiência intelectual pode ter comprometidos processos cognitivos e meta-cognitivos associados à aprendizagem como, por exemplo, atenção, memória, comunicação, elaboração de estratégias e auto regulação, mas que são passíveis de serem trabalhados, aprendidos e desenvolvidos dentro de um plano eficaz de intervenção mediadora.

Logo, as atividades previstas no AEE devem estimular processos mentais como a atenção, percepções sensoriais, memória, raciocínio lógico, linguagens, dentre outros, que precisam fortalecer a autonomia e independência dos estudantes de modo a serem capazes de dar opiniões, fazer escolhas, tomar iniciativas a partir dos próprios interesses e necessidades. Devem torná-los ativos no processo de apropriação do saber e dar prioridade ao

desenvolvimento dos processos mentais, propondo-lhes atividades que promovam à descoberta, à invenção e à criatividade.

O AEE na área da deficiência intelectual é desenvolvido por meio de observação dos aspectos psicolinguísticos (leitura, escrita, interpretação e compreensão textual, oralidade); conhecimentos lógico-matemáticos (classificação, ordenação, seriação, sequência lógica, identificação de número e numeral, identificação de cores, formas, espessura, tamanho, utilização de operações fundamentais em situações de uso no cotidiano); percepção multissensorial (visual, auditiva, tátil); psicomotores (imagem e esquema corporal, lateralidade, percepções temporais e espaciais, atenção e memória); e aspectos afetivos e sociais (referências positivas e/ou negativas para a aprendizagem, tomando como parâmetro as relações entre o educando e a família, o educando e a escola, o sujeito socio-histórico e o mundo e suas relações intra e interpessoais).

b) Avaliação

A avaliação deve fundamentar a proposta de trabalho do professor na elaboração do planejamento voltado ao estudante. Precisa ser realizada a fim de identificar os elementos facilitadores e os obstáculos presentes no processo de aprendizagem do sujeito. Por isso, “a avaliação alcança três ambientes principais do aluno: sala de recursos multifuncionais, sala de aula e família” (GOMES, 2010, p. 9-10).

Assim, deve estar presente em todo o percurso do AEE, desde o primeiro contato com o estudante, durante todo acompanhamento até o momento de fechamento de uma etapa da aprendizagem. A avaliação é feita em três fases: inicial, processual e final, como disposto a seguir:

Avaliação Inicial - O primeiro passo é conhecer o aluno para investigar seu nível cognitivo em meio ao seu contexto social e afetivo. A avaliação inicial acontece num período de oito a dez sessões, com duração de 50 minutos cada uma, em horário oposto ao da escola regular. As etapas do processo avaliativo, abaixo organizadas poderão ser alteradas, conforme o contexto escolar e a queixa apresentada:

- Entrevista Familiar Exploratória Situacional (EFES): geralmente aplicada no primeiro encontro com os pais e/ou responsável pelo estudante.

A família é fator fundamental nesta investigação, pois passa a maior parte do tempo com o aprendiz e é responsável pelas referências sociais e culturais do sujeito observado. Além disso, a queixa inicial para a investigação pode ser trazida por ela.

É a partir dos primeiros contatos com a família que as primeiras hipóteses (Conjunto de suposições estabelecidas, durante todo o processo de investigação, ora sendo confirmadas, ora sendo reestruturadas até o final da avaliação) são estabelecidas.

- Entrevista inicial com o educando: são criadas dentro da sala diversas situações de estimulação com jogos, brinquedos pedagógicos, livros, jornais, revistas, papéis, lápis de cor, hidrocor, massa de modelar, tinta, equipamentos tecnológicos (o tablete, por exemplo) dentre outros materiais, dispostos em diferentes pontos do ambiente onde o mediador observa qual (is) será (ão) o (s) foco(s) de interesses do sujeito observado, o que ele utiliza e como utiliza o material escolhido. É importante atentar para a faixa etária do educando, disponibilizando objetos que provocam interesse da sua etapa de desenvolvimento (infância, adolescência ou fase adulta).

É a hora da conquista, da troca, a partir da qual vão se construindo laços de confiança e o conhecimento necessário ao estabelecimento da relação professor - aluno. Este é um momento fundamental, pois se não houver empatia, identificação com o outro, o processo avaliativo fica prejudicado. Cabe ressaltar, que nem sempre essa relação se estabelece no primeiro encontro. Isso varia de acordo com aspectos afetivos, emocionais, faixa etária e até fatores externos que podem causar instabilidade no estudante e comprometer o atendimento.

Avaliação de aspectos pedagógicos: esta avaliação é realizada para investigar o nível de conhecimento do educando, bem como as suas potencialidades para aprender. A partir do momento em que se percebe vínculo entre o observador e o sujeito observado, se tem condições de escolher quais recursos serão utilizados na avaliação em processo, e quais ações poderão ser direcionadas.

Avaliação Processual: acontece durante todo o acompanhamento. Nesta fase, é desenvolvido o proposto para o AEE, ao mesmo tempo em que as respostas dadas pelo estudante funcionam como parâmetro para a afirmação dos caminhos planejados ou a busca de alternativas, no caso

do educando não responder positivamente. A avaliação processual se organiza a partir da realização de registros diários, ao final de cada atendimento, referentes à atividade proposta, aos objetivos, metodologia, atividades desenvolvidas, recursos utilizados e resultados obtidos, incluindo as observações dos processos metacognitivos percorridos pelo educando (como ele fez para dar determinada resposta, se conseguiu ou não alcançar os objetivos), identificando as dificuldades e, a partir daí, propondo novos caminhos. Desse modo:

O professor pode planejar diferentes situações que possibilitem a livre expressão do aluno na dramatização, na pintura, no desenho, na modelagem, na dança, na música, na escrita, no jogo pedagógico e em outras.

[...] selecionar situações problemas para que o aluno possa agir inteligentemente de acordo com a sua lógica considerando os fins que se propõe e os meios que utilizou para atingi-la.

[...] fazer com que o aluno reconstitua as ações no plano do pensamento e organizá-las em função do fim que ele pretende alcançar. Por exemplo, se ele quer construir uma maquete, deverá reunir elementos necessários para essa construção. (BRASIL, 2010, p. 16-17.)

Sendo a avaliação pedagógica o elemento fundante para a construção do Plano de Atendimento Individual, como ele se dá na prática? Weiss (2007, p.93) responde:

A avaliação pedagógica não se limita ao conteúdo escolar. [...] É necessário que se pesquise o que [...] já aprendeu, como articula os diferentes conteúdos entre si, como faz uso desses conhecimentos nas diferentes situações escolares e sociais, como os usa no processo de assimilação de novos conhecimentos.

Nesse sentido, a avaliação pedagógica envolve conteúdos das diversas áreas de conhecimento trabalhadas na escola, tais como: lateralidade; noção de espaço e tempo; noção de cores, tamanhos, formas (classificação, comparação e ordenação); sequência lógica de ideias; percepção auditiva e visual; leitura e escrita; conhecimentos matemáticos (raciocínio lógico matemático, relação número/quantidade; cálculo mental; sistema de numeração decimal e operações fundamentais).

O nível de conhecimento desses conteúdos, bem como a capacidade de usá-los no cotidiano e as relações positivas e/ou negativas com esses saberes são avaliados nas sessões de atendimento. Em cada encontro, enfatiza-se uma determinada área: um dia privilegia-se a área da linguagem; em outro, a de conhecimentos lógicos matemáticos e assim por diante, através

de atividades que envolvam situações cotidianas, histórias, vídeos, jogos educativos em mídias digitais ou não, dentre outras.

Diversos instrumentos podem ser aplicados para complementação desta avaliação como as provas operatórias piagetianas, aplicadas para identificar o estágio de construção do pensamento do educando (sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal), segundo a teoria da Epistemologia Genética de Piaget. A escolha de quantas e de quais provas devem ser aplicadas varia de acordo com a idade e o nível cognitivo de educando.

Ao longo do processo avaliativo, além da observação de aspectos pedagógicos, também devem ser considerados os aspectos sócio-afetivos conforme as orientações do MEC, (BRASIL, 2010, p. 13-14), quais sejam:

- Se o aluno mantém uma relação positiva com a aprendizagem;
- Observar se o aluno manifesta ou não motivação pelos conteúdos escolares;
- Na proposição de atividades , perceber o modo como o aluno as realiza, considerando as informações oferecidas pelo professor do ensino comum sobre esse aspecto;
- Observar como o aluno se relaciona com o conhecimento; como ele responde às solicitações do professor, se ele manifesta atitude de dependência ou autonomia;
- Se é necessário o uso de recursos, equipamentos e materiais para acessibilidade ao conhecimento;
- Se o aluno apresenta melhor desempenho em atividades individuais;
- Se o aluno apresenta melhor desempenho em pequenos grupos ou em grupos maiores e a forma como ele interage com seus colegas.

O professor de AEE, ainda deve observar na gestão de sala de aula regular alguns aspectos que podem influenciar na questão de aprendizagem do estudante com deficiência, como: organização do espaço físico; tipo de atividade proposta; se o professor utiliza atividades favoráveis à expressão; se está atento aos diferentes ritmos e estilos de aprendizagem; se utiliza estratégias da aprendizagem cooperativa; e como procede em relação aos agrupamentos dos educandos.

E, por fim, com relação à família, como o aluno se comporta em casa, do ponto de vista da comunicação e da interação com seus entes; em quais situações manifesta atitudes de autonomia e de dependência; como a família se relaciona com ele, se há manifestação de superproteção ou de abandono; o que gosta de fazer durante os momentos livres; quais as expectativas da família em relação ao estudante, na escola e fora dela.

Durante esse processo de avaliação, vão sendo percebidas algumas situações que, se for o caso, devem levar a um encaminhamento para outros profissionais.

Encaminhamentos: a intervenção na sala de recursos depende de um trabalho interdisciplinar e, por isso, há, em alguns casos, a necessidade de realizar encaminhamentos para outros profissionais como médico, psicólogo, fonoaudiólogo, fisioterapeuta etc. Estes atendimentos serão feitos nos serviços de saúde, a partir do encaminhamento da escola em algumas situações, tais como:

- Educandos que apresentam dificuldades em pronunciar palavras, necessitam de uma avaliação e/ou acompanhamento com um fonoaudiólogo.
- Quando há conflitos nas relações familiares, ou na escola que podem estar interferindo no processo de aprendizagem, requer acompanhamento do Psicólogo.
- Estudantes que durante os atendimentos apresentam comportamentos de automutilação (mordem-se, jogam-se contra a parede) ou que apresentam infecções repetidas, ou tem um olho sempre lacrimejando, enfim, são diversas situações que necessitam encaminhá-los para clínicos em suas respectivas áreas de atuação (psiquiatras, neurologistas, infectologistas, oftalmologistas, dentre outros).

Devolutiva: concluída a avaliação inicial, é o momento de devolver os dados obtidos e como foi realizado o processo, quais as conclusões e o que se propõe para o atendimento do aluno. É feito um relatório que será apresentado aos pais ou responsáveis pelo estudante.

Avaliação Final: não determina o final de um processo, mas sim de um período predeterminado (semestre e/ou ano) nas ações do AEE, visto estar este atendimento presente em todos os níveis de escolaridade do estudante. É realizada através de relatório, construído a partir dos registros da avaliação processual (acima descrita) e da observação da evolução (ou não) apresentada pelo estudante. Este documento também servirá de base para a reconstrução das ações propostas na continuação do AEE, durante o processo de escolaridade.

A partir dos dados coletados na avaliação, o professor de AEE estabelece o perfil do estudante e então poderá elaborar e desenvolver o Plano de Desenvolvimento Individual – PDI, cujo objetivo é o de atender as necessidades de cada sujeito, de modo a superar e/ou minimizar as dificuldades de aprendizagem, proporcionando o desenvolvimento de sua autonomia e independência, em busca do conhecimento acadêmico e de mundo.

c) Planejamento e Acompanhamento Individual

Com base na avaliação realizada e na especificidade de cada aprendiz, bem como nas trocas estabelecidas com a família e a escola, são criadas as atividades de intervenção.

Menezes (2010, p. 149) afirma que, segundo Vygotsky, a intervenção pedagógica para os estudantes que possuem deficiência deve primar pela ação nas funções psicológicas superiores. Devem-se utilizar recursos pedagógicos variados para a realização das atividades pedagógicas, respeitando sempre as especificidades individuais e usando materiais concretos a serem empregados nas situações de ensino-aprendizagem, por conta da limitação de representação formal inerente aos educandos com deficiência intelectual.

Porém, há a necessidade de propor atividades encadeadas numa progressão sistemática, do nível concreto ao abstrato, em direção à representação mental. Quando o professor conhece o processo que o sujeito observado utiliza para chegar a determinadas respostas, vai intervindo, provocando, estimulando ou apoiando à medida que o estudante apresenta dificuldades. É o que se chama de Experiência de Aprendizagem Mediada – EAM, meio pelo qual se atua na Zona de Desenvolvimento Proximal do educando. Isso contribui para que o sujeito sinta segurança, sem medo do fracasso e da crítica.

Vygotsky acreditou na capacidade de aprendizagem de todos os sujeitos. Para ele, todo ser humano apresenta, ao nascer, possibilidades de progresso intelectual e, segundo ele, todos nascem com uma única capacidade: a de aprender. Com base nesse pressuposto e a partir do perfil construído, são identificadas as áreas de comprometimento, e, principalmente, as competências do estudante, possíveis de serem exploradas e aprimoradas.

A partir da análise dos dados da avaliação, o professor de AEE elabora um planejamento pedagógico individualizado para ser desenvolvido na SRM, levando em conta as limitações do sujeito com deficiência, mas, especialmente, valorizando suas capacidades e potencialidades. Esse planejamento descreve as áreas a serem trabalhadas: social, cognitiva e motora, e o que será desenvolvido em cada uma delas. São especificados os objetivos, o plano de ação metodológico empregado e os recursos e materiais a serem utilizados. Vale ressaltar que esse planejamento deverá ser discutido e analisado juntamente com a família e o professor da classe regular, para que o trabalho de acompanhamento seja articulado e integrado.

De acordo com as orientações do MEC (BRASIL, 2010), o atendimento especializado para alunos com deficiência intelectual consiste em:

- Desenvolvimento de competências e habilidades do sujeito envolvidas na aprendizagem, fundamentais para efetiva participação na sala regular de ensino.
- Produção e uso de recursos, materiais e equipamentos especiais, bem como estratégias e metodologias diferenciadas, que favoreçam a compreensão dos conteúdos trabalhados na escola.
- Apoio e orientação para a comunidade escolar (funcionários, professores e alunos, gestores e familiares) e especialmente para os professores da classe regular que atua com o aluno com deficiência em atendimento na sala de recursos.
- Adequações dos instrumentos de avaliação quanto ao nível e capacidade do educando, quanto ao local e duração da avaliação e acompanhamento dos progressos de aprendizagem.

d) Adequações Curriculares

Dentro do acompanhamento devem ser destacadas as seguintes áreas pedagógicas:

Área da Comunicação/Códigos: objetiva o desenvolvimento da função semiótica, da capacidade de representação da linguagem receptiva e expressiva. Busca desenvolver as habilidades gráficas (escrita, leitura, desenho) e da oralidade (ou gestualidade), visando à interação em situações comunicativas transcorridas no seu contexto social e a busca pelo conhecimento.

Área de Desenvolvimento Cognitivo: caracteriza-se pela estimulação das atividades intelectuais: aprendizagem de conceitos (de si e do mundo), vivências que possibilitem a organização do pensamento (situações-problema, lúdicas, sensoriais, motoras e psicomotoras). Visa o desenvolvimento de habilidades mentais superiores como: memória, atenção compartilhada, concentração, comportamento exploratório, uso funcional de objetos; do raciocínio lógico matemático (seriação, ordenação, classificação e pensamento operatório), de habilidades de resolução de problemas e planejamento operacional.

Área de Enriquecimento Curricular: são ações fundamentais para ampliar o repertório social, afetivo e cognitivo dos alunos através de exercícios que envolvam a ludicidade, expressão artística, musical e corporal. São atividades de socialização abarcando regras e padrões de condutas estabelecidas, social e culturalmente, a exemplo de como se comportar em diferentes contextos: ambiente escolar, transportes coletivos, espaços culturais, atividades esportivas, participação em jogos, dentre outros.

Área de Tecnologias Assistivas: caracteriza-se pela estimulação da autonomia física, intelectual e social, por intermédio de recursos tecnológicos que garantam a autonomia e a independência do educando. Contribui para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais, promovendo a inclusão do estudante com deficiência. Consiste no uso de equipamentos específicos e adaptações de materiais diversos de forma a atender às especificidades dos estudantes: ampliação de imagens, comunicação alternativa através de imagens e/ou símbolos, suporte para lápis ou canetas, tesouras, teclado, mouse para possibilitar o uso de computadores, dentre outras, a partir da demanda de cada educando com deficiência. No caso

do estudante com DI, essa área ganha relevância quando há caso de comorbidade, ou seja, o educando apresenta mais de uma deficiência; por exemplo, além da deficiência intelectual, ele tem paralisia cerebral, que provoca dificuldade em manusear os equipamentos e/ou materiais utilizados em sala. Esta área oferece uma diversidade de alternativas para serem utilizadas pelo mediador, conforme o interesse do educando: Programa *Print Art*, *Microsoft Office* (*Word*, *Power Point*, *Excel*, Programa *Movie Make*), acesso a Web (Blog, correio eletrônico etc.), *softwares* Participar 2, e SOMAR +, listando algumas.

Área de Artes: caracteriza-se pelo desenvolvimento de atividades que instiguem a liberdade de expressão; da fantasia; de regras e abstração; e da própria realidade. Visa o desenvolvimento emocional, psicológico e da socialização, através da estimulação de habilidades artísticas visuais, musicais, dramatúrgicas e de dança, proporcionando ampliação da consciência corporal das inter-relações sociais e afetivas. Promove a expressão e a comunicação por meio da arte, articulando as percepções, a imaginação, a emoção, a sensibilidade e a reflexão ao realizar e fluir produções.

e) Proposta Metodológica

A função do professor de AEE é a de estimulação do estudante para alcanças as habilidades propostas pela escola. Por exemplo, não é função de o AEE alfabetizar; essa é de responsabilidade da escola comum. O AEE como complementação desse processo, vai estimular as funções cognitivas, necessárias para que o aluno possa superar ou minimizar dificuldades.

A proposta metodológica baseia-se na utilização de jogos como instrumento para o desenvolvimento destas habilidades, por ser o jogo um recurso favorável à experiência concreta, facilitando a aprendizagem, além de estimular maior número de funções: desenvolvimento físico, afetivo, intelectual e social. Desperta o interesse do estudante, motivando-o para a aprendizagem e tem caráter lúdico que, por diversas razões, traz benefícios ao processo de aprendizagem e corrobora com os pressupostos teóricos, já citados neste documento, e nos quais se baseia a prática pedagógica.

O jogo transforma conteúdos maçantes em atividades interessantes, revelando certas facilidades através da aplicação do lúdico. Favorece ainda a formação da personalidade, agindo diretamente na cooperação do grupo e na participação coletiva. Contribui para a

desinibição, permite o desenvolvimento físico, afetivo, intelectual e social; forma conceitos; relaciona ideias; estabelece relações lógicas; expressão oral e corporal, além de reforçar habilidades sociais.

f) Material didático

A SRM, é importante ressaltar, dispõe de diversos recursos pedagógicos para serem usados com estudantes que apresentam deficiência intelectual, de acordo com as atividades planejadas pelo professor especialista ou o professor da classe comum. Para este público também são utilizadas as Tecnologias de Informação e Comunicação - TIC, como jornais, revistas, livros, Internet, jogos (de fabricação, educativos e digitais), DVD, dentre outros. Quando necessário, são produzidos materiais para cada caso em particular, como fichas e jogos específicos, a fim de desenvolver determinada habilidade. Além desses, são utilizados materiais didático-pedagógico: papel, lápis comum, coloridos e de cera, borracha, canetas, tintas diversas, por exemplo.

g) Referências Recomendadas sobre o tema

Para ler

ALMEIDA, Geraldo Peçanha de. *Teoria e Prática em Psicomotricidade*. Ed. WAK.RJ: 2007.

BEYER, Hugo Otto. *Inclusão e Avaliação na Escola de alunos com necessidades educacionais especiais*. Ed. Mediação. 2004.

BEYER, Hugo Otto. *O Fazer Psicopedagógico: a abordagem de ReuvenFeurstein a partir de Piaget e Vygotsky*. Ed. Mediação. 1996.

CARNEIRO, Maria Sylvia Cardoso. *Adultos com Síndrome de Down. A Deficiência Mental como Produção Social*. Série Educação Especial. Ed. Papyrus, 2008.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. *Práticas Pedagógicas na Educação Especial: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental*. 3ª edição-Campinas, SP: Autores Associados, 2007 (coleção educação contemporânea).

PIMENTEL, Susana Couto. *A Síndrome de Down em escolai nclusiva: Mediação pedagógica e formação de conceitos*. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2012 – (Coleção Educação Inclusiva).

PUESCHEL, Siegfried (Org.). *Síndrome de Down - Guia para Pais e Educadores*. Série Educação Especial. Ed. PAPIRUS, 2006.

Para assistir

COMO Estrelas na Terra. Direção: Aamir. (165 min.). [S.L.]: Índia, 2007.

Sinopse: Ishaan tem oito anos, é cheio de imaginação e gosta muito de desenhar e brincar. Solitário, tem como amigos os cães e os peixes do aquário. Suas brincadeiras passam por poças d'água e pipas. Ele não presta nenhuma atenção nas aulas e, antes de ser reprovado por preguiça e rebeldia, seus pais o transferem para uma escola interna. Num primeiro momento, o garoto se sente abandonado e sofre com a separação. Mas o professor de arte, Nikumbh, percebe a existência de um problema e, na busca da solução, devolve a alegria e a autoconfiança de Ishaan.

O OITAVO Dia. Direção: Jaco van Dormael. Produção: Philippe Godeau. (118 min.). [S.L.]: Reino Unido, França, Bélgica, 1996.

Sinopse: Harry (Daniel Auteuil) é um empresário estressado, que trabalha no departamento comercial de um banco belga e foi abandonado por sua esposa e filhas há pouco tempo. Deprimido, ele se dedica ao trabalho durante os sete dias da semana. Até que um dia ele decide vagar pelas estradas da França, sem rumo definido. Após quase atropelar Georges (Pascal Duquennes), que sofre de síndrome de Down, Harry decide levá-lo para casa, mas não consegue se desvencilhar dele. Retrata dois mundos distintos, sem nenhuma apelação.

SIMPLES como amar. Direção: Garry Marshall. Produção: Alexandra Rose; Mario Iscovich. (129 min.). [S.L.]: EUA, 1999.

Sinopse: Após passar alguns anos em uma escola especial, Carla Tate (Juliette Lewis) foi "graduada" e poderá voltar para casa de seus pais em São Francisco. Mas, apesar de ser intelectualmente limitada, Carla planeja morar sozinha, ter uma vida independente e também se libertar da presença da mãe, que a vigia de forma sufocante. Este desejo de ter seu próprio apartamento é aumentado quando conhece Danny McMann (Giovanni Ribisi), um jovem que como ela é mentalmente "lento", mas mora sozinho. Em pouco tempo Carla e Danny estão namorando e já pensam em se casar.

MEU nome é rádio. Direção: Mike Tollin. Produção: Herb Gains; Brian O'keefe; Michael Tollin. (109 min.). [S. L.]: Califórnia do Sul, EUA, 2003.

Sinopse: A história verídica de Robert Rádio Kennedy é para qualquer um que já teve um sonho e para todos que tiveram a coragem de lutar pelo que acreditam. Desfrute da jornada de Rádio, um homem que ninguém entendia, e a de um treinador sem o qual ninguém poderia viver. Junto ao treinador Harold Jones, Rádio inspirou um time de futebol americano a se tornar campeão em uma cidade e a abrir seu coração. Gênero: Drama.

UMA lição de amor. Direção: Jessie Nelson. Produção: Richard Solomon (132min.). [S.L.]: EUA, 2001.

Sinopse: Sam Dawson (Sean Penn) é um homem com deficiência mental que cria sua filha Lucy (Dakota Fanning) com uma grande ajuda de seus amigos. Porém, assim que faz 7 anos Lucy começa a ultrapassar intelectualmente seu pai, e esta situação chama a atenção de uma assistente social que quer Lucy internada em um orfanato. A partir de então Sam enfrenta um caso virtualmente impossível de ser vencido por ele, contando para isso com a ajuda da advogada Rita Harrison (Michelle Pfeiffer), que aceita o caso como um desafio com seus colegas de profissão.

Para buscar na Internet

www.escolovar.org/

www.escolagames.com.br/

www.smartkids.com.br/jogos-educativos

www.sitiodosmiudos.pt/

www.letroca-game.com

<http://rachacuca.com.br/>

8.2.2 Deficiência Visual

Cátia Maria Paim Cruz³

a) Especificidades Pedagógicas

³ Professora do CAP, pedagoga especialista na Deficiência Visual, com Mestrado em Educação Especial/UEFS.

Com base na literatura considera-se deficiência visual quando a pessoa apresenta perda total ou parcial da visão, definição que subdivide a deficiência em dois grupos: cegueira e baixa visão. Do ponto de vista educacional, a cegueira é a perda total ou a presença de resíduo mínimo de visão, que imprime o Sistema Braille como meio alternativo para o desenvolvimento do processo de leitura e escrita das pessoas que têm uma limitação visual significativa. Já a baixa visão é o comprometimento das funções visuais⁴, mesmo após tratamento ou correção. Nesta situação, pode-se precisar de recursos ópticos, não ópticos e/ou eletrônicos para leitura de textos impressos.

A deficiência visual não é fator impeditivo às crianças, jovens e adultos com cegueira ou baixa visão frequentar a escola comum, nos diferentes níveis e modalidades de ensino. No entanto, para o estudante com esse tipo de deficiência, o Atendimento Educacional Especializado - AEE, em turno oposto a escolaridade, é imprescindível para oportunizar a complementação curricular específica que enriquecerá o seu processo educacional.

Segundo Silva (2009, p.16), as pessoas com cegueira “tem uma limitação perceptivo-sensorial dada pela ausência plena da visão que torna diferenciada a apreensão do mundo, refletindo no seu desenvolvimento.” Nesta perspectiva, Vygotsky (1989, apud CRUZ, 2002, p.74) assinala que a educação da criança com deficiência não deve se diferenciar da que não possui deficiência, mas é imprescindível se valer de procedimentos específicos para que ela assimile os conhecimentos e desenvolva habilidades de maneira semelhantes aos seus colegas. Isto equivale dizer que as características pessoais do sujeito devem ser respeitadas, ofertando-lhe as mesmas condições e oportunidades educacionais disponibilizadas para os colegas da classe.

b) Avaliação

Para elaborar o Plano de Atendimento Individualizado, o professor da Sala de Recursos Multifuncionais precisa conhecer as características do estudante com deficiência visual para saber o que explorar no AEE. As informações coletadas na avaliação inicial servem de ponto de partida para o planejamento das atividades específicas, levando-se em conta os princípios

⁴ Referem-se à acuidade e ao campo visual. A acuidade visual é o quanto se vê, enquanto que o campo visual é o que se vê em toda área que abrange a visão.

básicos da educação das pessoas com deficiência visual que envolve: individualização, concretização, estímulo adicional e exploração dos sentidos remanescentes.

[...] As necessidades específicas dizem respeito ao reconhecimento e valorização de outros caminhos perceptuais que possibilitem o desenvolvimento da capacidade de expressão, ampliação da linguagem, o conhecimento corporal e a representação das coisas que suscitem o interesse pela experiência. (SILVA, 2009, p.18).

Por isso, qualquer intervenção pedagógica feita com este público deve ser precedida de entrevista inicial com o educando e/ou seus responsáveis para investigar diferentes aspectos que compõem o seu perfil educacional:

Idade em que ocorreu a deficiência: trata-se de uma informação relevante, uma vez que a perda visual, sendo congênita ou adquirida, afetará o processo de aprendizagem de formas distintas. Quando a deficiência é congênita, a aquisição de conhecimentos e a formação de imagens mentais dependerá mais da audição e do tato. Se ocorrer após a idade de cinco anos, a memória visual ajudará bastante na formação de conceitos. Caso transcorra depois da alfabetização, a criança poderá ter resistência à escrita Braille. A idade em que se deu a perda afeta a pessoa, tanto do ponto de vista educacional, quanto emocional.

A forma como ocorreu: se abruptamente ou progressivamente. Quando a perda se dá progressivamente, é possível que a pessoa vá se preparando para a nova condição visual. No entanto, em ambas as formas, surgem problemas de ajustamento social.

O que ocasionou a perda, ou seja, o tipo de patologia: há patologias que exigem adaptações diferenciadas, pois os sujeitos não respondem de maneira igual, ainda que a patologia seja a mesma.

O tipo de perda e grau de resíduo visual: através desta informação é possível escolher os recursos auxiliares da aprendizagem.

Quais as oportunidades educacionais já vivenciadas: ajuda a entender o nível de desenvolvimento e aprendizagem que a criança, jovem ou adulto apresenta. Quando não há uma intervenção logo que a deficiência é identificada, principalmente em bebês e crianças até

os sete anos, as dificuldades podem se manifestar de forma mais acentuada, gerando inclusive estereotípias⁵ e verbalismo⁶, atitudes próprias da falta de estimulação.

Além destas informações, é importante também verificar as repercussões sociais e psicológicas da perda, ou seja, interferências no cotidiano dessas crianças e jovens, as incertezas e medos, a reação da família e suas expectativas diante da deficiência e, por fim, os atendimentos já recebidos em outros espaços e com outros profissionais.

Estas informações são importantes para que o professor especialista possa elaborar um Plano de Atendimento Individualizado para o AEE junto ao estudante com deficiência visual (cegos e com baixa visão), lembrando que o diagnóstico do oftalmologista é fundamental para os casos de baixa visão, porque somente ao médico compete a prescrição de algum recurso óptico, caso seja avaliada a necessidade do uso.

Cabe ao professor da sala de recursos multifuncional, ao receber um estudante com baixa visão para o AEE, fazer a avaliação funcional e a entrevista inicial obtendo, assim, acesso às informações anteriormente mencionadas. A ausência de relatório médico não pode ser fator impeditivo para dar início ao atendimento e, mesmo que avaliações e diagnóstico oftalmológicos cheguem à escola, é preciso preservar as informações, evitando a exposição do estudante pela deficiência que possui.

A avaliação funcional do estudante com baixa visão é realizada com o objetivo de identificar as funções visuais básicas, viso motoras e as perceptivas, incluindo também a avaliação de recursos não ópticos e eletrônicos.

Já a avaliação de recursos ópticos só deverá ser realizada se houver solicitação do oftalmologista, para testar algum auxílio do tipo com o estudante. Após um período de testes para adaptação do recurso, o professor deverá fazer a devolutiva para o especialista clínico, informando através de um relatório se o recurso atende às reais necessidades do estudante. De posse da informação, o oftalmologista é quem orientará os familiares para aquisição ou não do recurso óptico.

⁵Atitude, onde o indivíduo descarrega suas energias em si mesmo, ou seja, se autoestimula. Ex: balança mãos ou os dedos na frente dos olhos; esfrega os olhos, gira a cabeça e outros movimentos repetitivos.

⁶A comunicação falada pode sofrer distanciamento do conceito real. Repete o que ouve sem apropriação da palavra ou conteúdo.

Vale ressaltar que as atividades de adaptação de recursos ópticos “não é empírica nem aleatória: todo um protocolo de atendimento deve ser seguido para que exista efetividade no uso do recurso indicado” (Haddad *et al.*, 2001, p.10), podendo o professor usar várias sessões de atendimento para realização da avaliação funcional da visão, pois é preciso observar o desempenho visual do estudante em diversas atividades.

c) Planejamento e Acompanhamento

O AEE voltado para o estudante com deficiência visual na Sala de Recursos Multifuncionais é realizado por professor com qualificação nesta área, que complementará e apoiará o processo educacional dos educandos matriculados em qualquer nível ou modalidade de ensino da própria escola regular, onde a sala funciona, ou daqueles oriundos de outras escolas.

Tendo em conta que o atendimento prestado ao estudante pode ser individual ou em pequenos grupos, a definição deve ser tomada com base na entrevista e avaliação inicial realizadas com os estudantes, quando deverão ser verificados o potencial de aprendizagem, os recursos especiais utilizados e as atividades integrantes da programação escolar.

No atendimento de estudantes com deficiência visual, na SRM, o professor transcreve textos, provas, trabalhos de pesquisa para o Braille e para tinta; amplia e faz adaptação de material didático-pedagógico, realizando a complementação específica através da oferta dos seguintes conteúdos: Braille (apoiar a alfabetização ou ensinar a simbologia a ser empregada na aprendizagem dos conteúdos do currículo comum), soroban, atividades de vida autônoma, orientação/mobilidade e escrita cursiva. Complementa, ainda, orientando o estudante para uso de recursos didáticos e tecnológicos que contribuem para o processo de ensino-aprendizagem.

A ação pedagógica dirigida ao estudante com deficiência visual deve ser desenvolvida numa constante interação entre os professores das disciplinas do currículo da Educação Básica e o professor especializado, responsável por fazer a complementação curricular específica. Através desse trabalho de parceria, eles poderão utilizar múltiplas estratégias de ensino para atender as necessidades de seus educandos.

Tratando-se do AEE para estudantes com deficiência visual, nenhuma outra área de deficiência apresenta um repertório tão amplo em especificidades a ser trabalhado quanto a deficiência visual. Isto não implica na oferta de uma educação diferente, pois necessário mesmo é o apoio pedagógico complementar, que deve ser oferecido ao estudante com o

suporte de recursos didáticos e equipamentos específicos para lhe proporcionar aprendizagens significativas.

Com base na avaliação funcional e na entrevista inicial, o professor terá as informações sobre o estudante com baixa visão, permitindo a elaboração do plano de atendimento individualizado e a realização do AEE, tendo como foco atender à diversidade de necessidades específicas apresentadas no processo educacional, inclusive no que se refere a ensinar o estudante a usar bem o resíduo visual para ver, pois “enxergar não é uma habilidade inata, é aprendida”. (COSTA, 2000).

O horário de AEE para estudantes com baixa visão deve ser preenchido com o desenvolvimento de atividades de adaptação de recursos ópticos (caso o oftalmologista os tenha prescrito) e não ópticos⁷ ou equipamentos, com o objetivo de realizar a estimulação visual e ajudar o estudante a utilizar melhor o potencial visual em diversas tarefas.

No caso da criança com cegueira, o tato, a audição e a linguagem passam a ser as principais vias de aprendizagem. Deste modo, a discriminação tátil é uma habilidade básica que deve ser desenvolvida para o reconhecimento de texturas, formas, temperatura, grandeza, peso, dentre outras características do objeto. O processo de aprendizagem se tornará mais rico, se forem oportunizadas situações que estimulem a criança cega a pensar, analisar, comparar, parear, investigar, questionar e elaborar hipóteses para buscar soluções, e não pela aplicação de atividades mecânicas e de memorização.

Portanto, na SRM, o fazer pedagógico do professor especializado na área da deficiência visual está voltado para:

- Apoio ao processo de alfabetização e o aprendizado pelo sistema Braille;
- Transcrição de materiais impressos da tinta para o Braille e do Braille para tinta;
- Gravação de áudios (livros e textos);
- Adaptação de gráficos, mapas, tabelas e outros materiais didáticos para uso do estudante com cegueira ou baixa visão;

⁷ “São aqueles que melhoram a função visual sem o auxílio de lentes ou promovem melhoria das condições ambientais ou posturais para a realização das tarefas”. (SEI, 2001, p.57).

- Teste de recursos ópticos e adaptação para uso por parte do estudante, quando o oftalmologista prescrever, e de recursos não ópticos (cadernos com pauta ampliada, iluminação, canetas e lápis adequados) para melhorar a eficiência visual;
- Avaliação funcional da visão dos estudantes com baixa visão;
- Desenvolvimento de técnica e vivências de orientação e mobilidade e atividades de vida autônoma;
- Desenvolvimento de técnicas e orientação para escrita do nome com letra cursiva;
- Ensino do soroban;
- Audiodescrição de ilustrações e cenas presentes no contexto, principalmente quando não houver possibilidade de adaptação para o formato tátil;
- Orientação para uso das tecnologias de comunicação e informação;
- Apoio aos estudantes em pesquisas que precisem realizar em face da escassez de literatura em Braille e/ou dificuldade de acesso ao computador com internet.

d) Adequações Curriculares

Estando o estudante com deficiência matriculado no ensino regular, o currículo é o mesmo da Educação Básica, sendo que os conteúdos e as atividades ofertadas poderão sofrer algumas modificações para atender às especificidades na condição de possuir cegueira ou baixa visão, inclusive em relação à utilização de algum material didático, recursos especiais e equipamentos que favoreçam a compreensão do teor estudado.

As adequações curriculares na área da deficiência visual caracterizam-se pela complementação do currículo da base nacional e a suplementação, envolvendo as atividades de artes e cultura, que contribuem também para a inclusão social dos estudantes, substanciando todo o Atendimento Educacional Especializado. Assim, o professor especializado desenvolve os seguintes conteúdos da área curricular específica:

Sistema Braille: O Braille é a base para a inclusão da pessoa cega na escola e na sociedade. Conhecido como código de leitura tátil e meio de escrita para quem não enxerga, caracteriza-se por ser representado por pontos em relevo. Esse sistema baseia-se na combinação de seis pontos em relevo, que geram 63 combinações, através das quais se representam todas as letras do alfabeto, acentuação, pontuação, sinais matemáticos, enfim, toda grafia utilizada na escrita comum. As pessoas cegas devem ser alfabetizadas através deste Sistema, assim como os videntes são alfabetizados pelo alfabeto comum ou em “tinta”, como se diz na linguagem dos professores que trabalham com estudantes que possuem deficiência visual. Se apenas oralista, sem domínio de um sistema de leitura e escrita, a pessoa cega é considerada analfabeta. No caso das pessoas com baixa visão, a indicação para o Braille será feita após a avaliação funcional desse sentido, a ser realizada pelo professor especializado.

Estando o estudante já alfabetizado no Sistema Braille, nos horários de atendimentos na SRM, o professor de AEE vai acrescentando a simbologia presente nos conteúdos das disciplinas em curso na classe comum. Quando o professor de AEE tem conhecimento prévio dos conteúdos a serem ministrados, pode ensinar ao aluno, facilitando a sua participação e a aprendizagem, porque saberá fazer a representação em Braille da simbologia empregada, no momento no qual o conteúdo está sendo explicado.

Orientação e Mobilidade: conteúdo específico que tem como objetivo desenvolver habilidades na pessoa com deficiência visual para que, por meio de técnicas particulares e com o uso da bengala longa, ela faça a exploração do ambiente e desloque-se de forma independente e com autoconfiança, viabilizando a sua inclusão social. No AEE o estudante deverá ter oportunidade de explorar a sala de aula e todo o ambiente escolar, para se deslocar sozinho sempre que precisar.

Atividade da Vida Autônoma: conteúdo específico que tem como objetivo o desenvolvimento de habilidades necessárias à realização das atividades cotidianas relativas à alimentação, higiene pessoal, administração do lar, comunicação, enfermagem caseira, boas maneiras etc. Através deste atendimento, o estudante também é orientado para organizar o seu material didático, de modo que tenha

facilidade de encontrá-lo, pois é comum utilizar folhas avulsas para fazer as anotações em Braille. O senso de organização é muito importante para a conquista da autonomia pela pessoa com deficiência visual.

Soroban: conteúdo específico que tem como objetivo auxiliar o estudante com cegueira nas aulas de matemática. O soroban é um aparelho utilizado para realização de cálculos matemáticos, possibilitando ao estudante fazer as operações com rapidez e precisão através do uso de técnicas exclusivas.

Escrita Cursiva: conteúdo específico que tem como objetivo ensinar a pessoa que não enxerga a assinar o nome pelo próprio punho. A metodologia utilizada para essa aprendizagem dá ênfase ao desenvolvimento das habilidades psicomotoras, levando o indivíduo a captar a configuração das letras feitas em alto relevo e a reproduzi-las no papel. O desenvolvimento de técnicas para a assinatura do nome abre oportunidades também para ensinar o estudante a fazer marcações em avaliações do tipo objetiva.

Estes conteúdos, embora façam parte do AEE para estudantes com cegueira, podem vir a ser desenvolvidos com quem possui baixa visão se for percebida a ocorrência de diminuição progressiva do resíduo visual ou a patologia sinalize para perda futura.

O professor da SRM precisa orientar o professor da classe comum sobre o processo de aprendizagem do aluno com deficiência visual para que a ação pedagógica desenvolvida nas aulas não exclua o estudante. Faz-se necessário informar que a aprendizagem ocorrerá através do uso dos sentidos remanescentes e pela mediação das pessoas que enxergam, esclarecendo, também, que a falta ou a diminuição da visão não significa *déficit* intelectual e cognitivo.

O êxito na aprendizagem dependerá da estreita relação entre o professor das disciplinas do currículo comum e o professor do AEE, para o desenvolvimento do plano de curso.

Não há exclusão de disciplinas e sim adaptações ou flexibilizações na forma de transmissão e cobrança de determinados conteúdos, bem como no cuidado com a linguagem e informações visuais. É preciso descrever cenas e ilustrações e usar sempre uma linguagem de referência espacial (direita, esquerda, em cima, embaixo), ao invés de gestos ou termos como aqui, ali, lá. O uso de mapas e gráficos em alto relevo, exploração de maquetes e objetos tridimensionais ajudam muito na formação de conceitos, sendo de fundamental importância

que o professor da SRM tenha conhecimento prévio do que será trabalhado pelo professor da classe comum para preparar os materiais necessários ao manuseio do estudante com deficiência visual.

Na disciplina Desenho, à qual exige precisão no traçado, a ausência de visão não possibilitará ao estudante que não enxerga, tal exatidão. Neste caso, é oportuno que o professor da classe comum valorize mais o conteúdo teórico ao prático. Também no ensino da Língua Estrangeira, que se vale de uma metodologia predominantemente visual, é preciso ter muita atenção na descrição das cenas para, ao descrevê-las, não responder aos questionamentos feitos com base na imagem.

Referente à avaliação da aprendizagem, a prova escrita ainda é um tipo de instrumento predominantemente usado pelos professores. No entanto, é comum, quando se tem um estudante com deficiência visual na classe regular, o professor regente aplicar a avaliação oral apenas porque não se lembrou de entregar o instrumento avaliativo, em tempo hábil, para ser adaptado em Braille ou ampliado, conforme a situação visual presente. Muitas vezes o tipo de questões objetivas, precisa de adaptação, a exemplo de numeração de coluna ou correspondência, ou então quando a questão apresenta uma ilustração. Mesmo assim, ao estudante com deficiência visual deve ser oportunizado o mesmo tipo de instrumento avaliativo ofertado aos seus colegas de classe, com as devidas adaptações, e compete ao professor da SRM fazê-lo.

Outro aspecto a ser pontuado é que, normalmente, o estudante com deficiência visual não realiza a prova na própria sala de aula com os colegas. No entanto, o professor da SRM não deve comungar com a atitude do professor da classe comum, assumindo sempre a responsabilidade de ficar com o estudante enquanto ele responde a prova. O estudante deve começar sua avaliação, em classe, com os demais colegas e só ser encaminhado para concluir a avaliação na SRM se extrapolar o tempo regulamentar e o professor da disciplina precisar se ausentar para outro compromisso. A ampliação do tempo para realização de provas, inicialmente foi uma proposta do Ministério da Educação - MEC, através do documento N°. 277/96, dirigida às Instituições de Ensino Superior e, mais tarde, tomou forma legal com a publicação do Decreto N°. 3.298, de 20 de dezembro de 1999, em seu art.27, quando concedeu tempo adicional em avaliação de processos seletivos, a exemplo de concursos públicos e vestibulares. Respeitando a singularidade do sistema de leitura e escrita Braille,

adota-se a ampliação do tempo também no processo de avaliação de desempenho na Educação Básica para pessoas cegas.

A escrita e leitura Braille, cabe esclarecer, é um processo que difere significativamente da escrita comum, não dando possibilidade de escrever a resposta na mesma folha onde já se encontram as questões impressas em relevo. No tocante à leitura, que explora tatilmente cada símbolo, a percepção acontece de forma parcelada (das partes para o todo), consumindo mais tempo do leitor, ao contrário do que ocorre com a visão, mais rápida e abrangente, fornecendo ao mesmo tempo inúmeras informações.

Já na aplicação de instrumentos de avaliação para as pessoas com baixa visão, a depender da situação visual, recomenda-se que a ampliação respeite o tamanho da fonte da letra definida no processo da avaliação funcional, de modo a proporcionar melhor conforto visual para o leitor, reservando também espaço suficiente para respostas ou algum tipo de representação gráfica.

Na SRM, a avaliação tem uma conotação mais qualitativa, na qual o professor especialista deve elaborar, semestralmente, relatórios individuais dos seus alunos, registrando aspectos do desenvolvimento biológico, intelectual, motor, emocional, social, da linguagem e a frequência nos atendimentos. Tais registros vão auxiliar na devolutiva do desempenho do estudante no AEE, tanto para a família, quanto para a própria escola, inclusive sendo uma informação a ser socializada com o coordenador pedagógico e os professores das classes com matrícula de estudantes com deficiência visual, nos momentos das reuniões pedagógicas de planejamento e conselho de classe.

Seja na classe comum ou na Sala de Recursos Multifuncionais, a avaliação deve ser processual e contínua, tendo como referencial todas as situações de aprendizagem do cotidiano do estudante.

O desligamento do/da estudante do AEE dependerá do seu grau de autonomia e independência.

e) Recursos Materiais

No que diz respeito ainda ao Atendimento Educacional Especializado na SRM, é importante ressaltar que, na contemporaneidade, os recursos de Tecnologia da Informação e Comunicação - TIC têm feito a diferença também no processo educacional dos estudantes

com deficiência visual, sendo a informática uma das ferramentas de equiparação de oportunidades, com o acesso dessas pessoas ao computador. Através da instalação de *softwares* específicos é possível manter a interação entre os sujeitos e com o objeto de conhecimento.

Num mundo predominantemente visual, os equipamentos, materiais e recursos didáticos e da informática que precisam estar acessíveis ao processo educacional dos estudantes com cegueira e baixa visão, são:

Cegueira

- Computador de mesa e móveis com programas de síntese de voz.

Entre os usados estão:

- ✓ O Sistema *DOSVOX* com seus programas próprios, totalmente gratuito, desenvolvido pelo núcleo de computação da UFRJ; fácil de instalar e disponível para download;
- ✓ Leitores de Tela: programas que possibilitam a leitura de informações presentes na tela do computador, permitindo o acesso ao Windows. O NVDA, gratuito e o *JAWS*, comercializados, ambos com a mesma função;
- ✓ Scanner com o programa de Reconhecimento Óptico de Caracteres- OCR;
- Reglete e punção, máquina de escrever Braille e impressora Braille;
- Linha Braille - dispositivo que se conecta ao computador, composto por uma linha de células, que transmite a informação presente na tela;
- Soroban - recurso pedagógico utilizado para representação de números e cálculos matemáticos;
- Livro digital - livros/textos gravados em CD, DVD, *pendrive*, MP3 e outras mídias e, também com estrutura navegável no formato *Daisy*;
- Audiolivros, também conhecido como livro falado ou *audiobook*.

Baixa Visão

- Lupas manuais e eletrônicas, que facilitam a leitura de material impresso;
- Telelupas;
- Suportes de textos ou pranchas inclinadas que ajudam na postura e posicionamento;
- Tiposcópio – recurso que serve como guia para leitura, possibilitando ao leitor seguir a linha;
- *Softwares* de ampliação de textos na tela do computador: *ZOOM TEXT* e *MAGIC*; o Windows também apresenta recursos de acessibilidade, possibilitando à ampliação de uma área da tela do computador;
- Folhas ou cadernos de pauta ampliada e em negrito, facilitando o contraste com o fundo do papel;
- Canetas porosas e lápis com grafite mais escuro, que aumentam o contraste (3B, 4B e 6B);
- Acetato amarelo para reduzir a luz refletida no papel.

f) Referências Recomendadas sobre o tema

Para ler

AMIRALIAN, Maria Lúcia Toledo Moraes (Org.). *Deficiência visual: perspectivas na contemporaneidade*. 1 ed. São Paulo: Vetor, 2009.

CAIADO. Katia Regina Moreno, *Aluno deficiente visual na escola: lembranças e depoimentos*. 2.ed. Campinas, SP: autores Associados: PUC, 2006.

FELIPPE, João Álvaro de Moraes. *Caminhando juntos: Manual das habilidades básicas de orientação e mobilidade*. São Paulo: Laramara, 2001.

MARTÍN, Manuel Bueno; BUENO, Salvador Toro (coordenadores). *Deficiência Visual. Aspectos Psicoevolutivos e Educativos*. São Paulo, Livraria e Editora Santos, 2003.

SAMPAIO, Marcos Wilson; HADDAD, Maria Aparecida Onuki; JOSÉ, Newton Kara. *Baixa Visão e Cegueira: Os caminhos para a reabilitação, a educação e a inclusão*. Rio de Janeiro: Cultura Médica: Guanabara Koogan, 2010.

Para assistir

A COR do paraíso. Direção: Majid Majidi. Produção: Mehdi Karimi (90 min). [S.L.]: Irã, 1999.

Sinopse: Mohammad tem 8 anos e é aluno numa escola para cegos em Teerã. Com a chegada das férias, ele espera passar algum tempo com as irmãs, a avó e o pai no vilarejo onde mora a família. Viúvo, o pai encontra-se com dois problemas em relação ao filho: não tem mais condições de mantê-lo na escola especial, e pretende se casar novamente e o menino deficiente é como um obstáculo para isso. Por isso, não quer que ele passe as férias em casa, mas junto a um marceneiro cego que pode tomar o menino como aprendiz. O filme gira em torno desta delicada relação entre pai e filho, dos laços de família e da sensibilidade do menino cego.

DANÇANDO no escuro. Direção: Lars von Trier. Produção: Vibeke Windeløv.(139 min.). [S.L.]: EUA, 2000.

Sinopse: Retrata o calvário de Selma Jezkova (Björk), uma imigrante do leste europeu que fora para a América em busca de condições para pagar a cirurgia de Gene (Vladica Kostic), seu único filho, que corre o risco de ficar cego caso não seja operado a tempo. Ela é vítima do mesmo mal que o garoto tende a desenvolver, porém, para ela já é tarde demais, sua visão já está seriamente comprometida e seu quadro é irreversível. Apesar disso, ela trabalha à exaustão em uma fábrica para juntar o dinheiro necessário para pagar a cirurgia. As sucessivas peripécias que acontecem em sua vida começam quando o policial Bill Houston (David Morse), seu senhorio, descobre a quantia que ela guarda no trailer onde mora, ele, que está passando por sérios problemas financeiros, passa a cobiçar o dinheiro que ela juntou com tanta dificuldade. O que se segue a partir de então é uma sucessão de injustiças, que são agravadas pelo fato de Selma ser uma imigrante completamente indefesa em uma país hostil.

JANELA da alma. Direção: João Jardim e Walter Carvalho. Produção: Flávio R. Tambellini. (73min.). [S.L.]: Brasil, 2001.

Sinopse: Neste documentário, 19 pessoas foram ouvidas para compor um panorama sobre a visão. O trabalho se baseia nos depoimentos sobre como elas se vêem, como vêem os outros e como se relacionam com o mundo. Todas elas têm em comum algum grau de deficiência visual, da miopia à cegueira total. Entre os entrevistados estão o Prêmio Nobel de Literatura José Saramago, o vereador mineiro Arnaldo Godoy, o diretor alemão Wim Wenders, o neurologista Oliver Sacks e o fotógrafo franco-esloveno Evgen Bavcar, que é completamente cego. Premiado como Melhor Documentário e Melhor Documentário Brasileiro na 25ª Mostra BR de Cinema.

HOJE eu quero voltar sozinho. Direção e produção: Daniel Ribeiro. (96 min). [S.L.]: Brasil, 2014.

Sinopse: Leo é um adolescente cego que, como qualquer adolescente, está em busca de seu lugar. Desejando ser mais independente, precisa lidar com suas limitações e a superproteção de sua mãe. Para decepção de sua inseparável melhor amiga, Giovana, ele planeja libertar-se de seu cotidiano fazendo uma viagem de intercâmbio. Porém a chegada de Gabriel, um novo

aluno na escola, desperta sentimentos até então desconhecidos em Leo, fazendo-o redescobrir sua maneira de ver o mundo novo para a vida dele.

VERMELHO como o Céu. Direção: Cristiano Bortone Produção: Cristiano Bortone, Daniele Mazzocca (95min.). [S.L.]: Itália, 2006.

Sinopse: Saga de um garoto cego durante os anos 70. Ele luta contra tudo e todos para alcançar seus sonhos e sua liberdade. Mirco (Luca Capriotti) é um jovem toscano de dez anos apaixonado por cinema, que perde a visão após um acidente. Uma vez que a escola pública não o aceitou como uma criança normal, é enviado para um instituto de deficientes visuais em Gênova. Lá, descobre um velho gravador e passa a criar histórias sonoras. Baseado na história real de Mirco Mencacci, um renomado editor de som da indústria cinematográfica italiana.

Para buscar na Internet

www.entreamigos.com.br

www.fundacaodorina.org.br

www.saci.or.br

www.laramara.org.br

www.acessibilidade.org.br

www.braillevirtual.fe.usp.br

www.sentidos.org.br

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17009&Itemid=913

8.2.3 Deficiência Múltipla Sensorial/Surdocegueira

Cíntia Barbosa de Oliveira Bispo⁸

a) Especificidades Pedagógicas

⁸ Professora do CAS Wilson Lins Bahia, Licenciada em Filosofia, com Especialização em Educação Inclusiva e Libras.

Surdocegueira é uma deficiência única, caracterizada pela perda da visão e audição em diferentes graus. Desse modo, o surdocego não é uma pessoa que em certos momentos é cega, em outros é surda, mas um sujeito que apresenta limitações em dois sentidos importantes pelos quais o ser humano se desenvolve quando busca as informações no meio onde vive. É através desses sentidos que o indivíduo organiza suas ideias, comunica-se, constrói a noção de tempo e espaço, ou seja, compreende a sua história no mundo, culminando em sua autonomia. Portanto, a área da surdocegueira caracteriza-se pela busca de alternativas que possibilitem ao surdocego qualidade de vida, bem estar e autonomia, partindo do princípio de que todas as pessoas têm o direito de se comunicar, locomover-se e interagir.

A intervenção pedagógica na área da surdocegueira deve valorizar os demais sentidos preservados e os resíduos de audição e visão, possibilitando diversas formas de comunicação a esta pessoa, inserindo-a no ambiente a partir da busca pela compreensão de sua rotina para a apreensão de um contexto mais complexo. Nessa perspectiva, deve-se considerar a classificação de indivíduos surdocegos como pré-linguísticos (quando a surdocegueira é adquirida antes da aquisição de uma língua) e pós-linguísticos (quando a surdocegueira é adquirida após a aquisição de uma língua), para os quais há diversas formas de comunicação.

A identificação da pessoa surdocega deve ser pautada em observações e documentos clínicos que estabelecem a etiologia, os *déficits* e o período nos quais a deficiência foi adquirida, podendo ser classificada em: cegueira congênita e surdez adquirida; cegueira e surdez adquirida; surdez congênita e cegueira adquirida; baixa visão com surdez congênita ou adquirida; cegueira e surdez congênitas. Estas informações farão parte do registro de matrícula do estudante na escola e subsidiará a elaboração da proposta pedagógica especializada.

b) Avaliação e Instrumentos

Para realização da avaliação diagnóstica da pessoa surdocega ou múltipla sensorial, o professor deverá adotar procedimentos que visem à aquisição de informações e a observação de habilidades e conhecimentos prévios ou das lacunas relativas às vivências cotidianas no âmbito familiar, escolar ou em outros espaços de interação social. Nesse processo, é necessário identificar os fatores que favorecerão ou poderão dificultar a aprendizagem e, a

partir daí, traçar um plano individual que contemple as necessidades de aprendizagem do estudante. Desse modo, o professor especializado deve estar atento às necessidades básicas da rotina da criança, do jovem ou adulto⁹ surdocego pré-linguístico e às necessidades acadêmicas do surdocego pós-linguístico.

Portanto, com base na observação e em pesquisas sobre o modo de vida e as formas de interação com os familiares do estudante surdocego, da documentação (relatórios médicos sobre o potencial residual e de registros de informações sobre aspectos psicossociais), linguísticos e pedagógicos de profissionais (educadores, psicólogos, fonoaudiólogo e psicopedagogo) acerca do educando surdocego e múltiplo sensorial, o professor da Sala de Recursos Multifuncionais - SRM ou do Centro de Apoio Pedagógico Especializado-CAP procederá com o seu planejamento e desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Para a realização da avaliação diagnóstica, segundo Serpa (2002, p. 5) devem ser apreciados os seguintes itens:

- Histórico Clínico (Resumo completo da saúde da criança até esta data): Permite determinar qual é a possível causa de uma deficiência, sua classificação e incidência no desenvolvimento, assim como, os antecedentes médicos e familiares.
- Programas Educacionais e Terapêuticos (passados e atuais): Esta informação tem o objetivo de conhecer a história do aprendizado, habilidades adquiridas e capacidade para responder à estimulação por parte da criança.
- Avaliação da Família: (Resumo da organização, estrutura, estabilidade e flexibilidade familiar): É importante observar e registrar a atitude dos pais em relação à deficiência do filho e o compromisso que possam estabelecer com o processo educacional de seu filho.
- Avaliação das Oportunidades de Desenvolvimento: Aqui a informação anterior deve ser ordenada cronologicamente e acrescentar em qual idade a criança alcançou ganhos importantes no seu desenvolvimento.

⁹Existem casos de jovens e adultos surdocegos que ainda não desenvolveram linguagem pela falta de oportunidade de ter acesso a uma educação que atendesse às suas especificidades pedagógicas.

Para realizar a avaliação na área da surdocegueira, diversas instituições brasileiras utilizam como referência o *Protocolo de Intenções Comunicativas para a população deficiente visual e auditiva que frequenta o Centro para Deficientes Visuais e Auditivos*¹⁰, em Bogotá – Colômbia. Este documento é o resultado de estudos com base na escala de CALLIER ASUZA¹¹ e nas experiências de profissionais especializados na área da surdocegueira e deficiência múltipla.

A avaliação do estudante surdocego deve ser um processo diário e contínuo, valorizando as informações sobre a criança, o jovem ou o adulto, a fim de facilitar a identificação do que o educando é capaz de fazer. A avaliação diária possibilita maior compreensão das necessidades cognitivas, comunicativas, comportamentais e sociais, favorecendo também a identificação das formas de aprender do sujeito surdocego.

Para a promoção do aluno surdocego, deve-se levar em conta se o mesmo alcançou os objetivos propostos pelo plano individual ou coletivo; a efetivação da comunicação entre outros indivíduos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, como professor, colegas, familiares; sua evolução simbólica, linguística e corporal. Além dessas observações, para o surdocego pós-linguístico e de alto nível de funcionamento, devem ser consideradas as habilidades relativas às áreas específicas do conhecimento, de acordo com a idade e etapa de ensino.

“Para avaliar uma criança surdocega é preciso, primeiro, conscientizar as pessoas que lidam com ela sobre a necessidade de uma mudança no esquema e na estrutura das avaliações tradicionais.” (SERPA, 2002, p.4) Nesse sentido, a avaliação de estudantes surdocegos deve considerar os princípios de flexibilidade, funcionalidade, globalidade e individualidade, baseando-se nos aspectos qualitativos em função da complexidade da realização de uma avaliação em que as respostas obtidas pelos alunos, na maioria das vezes, não são verbais.

A avaliação da pessoa surdocega ou múltipla sensorial só tem sentido se as estratégias e instrumentos utilizados não forem isolados e compartimentados, estando o enfoque em determinada área do conhecimento específico, mas também voltada às necessidades de cada sujeito, ou seja, “na experiência global do indivíduo”.

¹⁰ Disponível em:

<http://www.ahimsa.org.br/centroderecursos/projetohorizonte/AVALIACAOINTEGRALDECRIANCASSURDOCEGA.pdf>. Acesso em 06/09/2014.

¹¹É uma escala de evolução destinada a oferecer ao educador e ao especialista um marco global, centrado em um processo, onde possa estudar as atitudes comunicativas das pessoas surdocegas com graves deficiências.

A avaliação para o surdocego e deficiente múltiplo sensorial deve ser pautada na busca pelas formas de comunicação que culminarão no desenvolvimento de habilidades favoráveis à locomoção, interação com o meio ambiente, com a família e demais relações sociais.

Em se tratando da área do desenvolvimento cognitivo, faz-se necessário tomar por base os documentos disponibilizados pelo Centro de Recurso para Multideficiência de Portugal, adotados pelo Grupo Brasil¹². Tais documentos indicam que o trabalho com o surdocego deve ser fundamentado numa perspectiva ecológica e funcional.

A abordagem ecológica e funcional situa o trabalho a partir da avaliação da vida escolar do aluno, das necessidades da família, do ambiente escolar e dos aspectos clínicos do surdocego. Portanto, considera-se propício o uso do modelo sensorial que avalia o tipo de comunicação expressiva, vocal, gestos visuais e táteis, observando em cada item os níveis de não intencionalidade, intencionalidade, simbologia e formalidade.

Ainda em relação aos aspectos cognitivos é importante observar o “nível de compreensão e exploração que a criança apresente sobre seu meio ambiente”. Dessa forma, Serpa (2002, p.5-6) aponta algumas ações observatórias para futuras intervenções:

- Indícios de curiosidade na criança: O observador pode descobrir se a criança procura os objetos ou se toca ou olha as pessoas, ou se percebe mudanças no seu médio ambiente (por exemplo, quando alguém entra ou sai do quarto ou se reage ao lhe tirarem um objeto).
- Técnicas exploratórias que tenha desenvolvido: Deve-se escrever sobre a maneira como a criança toca, alcança, olha ou escuta. A maioria das crianças surdocegas que apresenta mais resíduos visuais do que auditivos dão excessiva importância aos objetos luminosos, ou os alcançam para movimentá-los frente aos seus olhos. Uma conduta que geralmente apresentam é a exploração oral: todos os objetos são levados à boca para serem chupados, já é uma maneira de conhecê-los e assimilá-los, mas é preciso estimular a criança para que passe para outra técnica de exploração, como a viso-tátil.
- Tentativa de organizar o meio ao seu redor: (antecipação de eventos e acontecimentos): A maioria das crianças compreendem rapidamente as rotinas que são estabelecidas. Conhecem horários das refeições e são capazes de antecipar atividades. Isto é muito importante para alcançar maiores níveis de associação e de relações espaço-temporal.
- Compreensão da causa-efeito: Este aspecto deve ser avaliado com objetos e brinquedos que apresentem mecanismos de causalidade. A maneira como a criança consegue a solução de problemas práticos como

¹²Rede de organizações, profissionais especializados, surdocegos e família, criada em 1997, institucionalizada como organização civil, de caráter social.

pressionar botões ou abrir chaves determina, em grande parte, os níveis de compreensão do seu ambiente.

- Indícios de funcionamento da memória a curto e longo prazo: Pode ser avaliada escondendo da criança objetos que tinham nas mãos, fazendo com que encontre sozinha o caminho até o banheiro ou algum outro quarto. Ela também pode brincar com brinquedos conhecidos de causa-efeito para que mexa neles, ou você pode explicar o funcionamento de um brinquedo novo e depois deixá-lo com ela para que o faça funcionar.
- Compreensão da permanência do objeto: Esta se pode evidenciar com a avaliação da memória. É importante identificar se a criança se interessa por objetos que alcança e se volta a procurá-los, embora não estejam presentes; isto pode indicar o início da compreensão de símbolos concretos.
- Compreensão da função do objeto: A funcionalidade dos objetos é alcançada na medida em que se tenha explicado à criança como eles funcionam. É importante saber se a criança teve a oportunidade de “observar” como os outros agem em relação aos objetos. Pode-se utilizar para a avaliação objetos da vida cotidiana, tais como, a escova de dente, os sapatos, a torneira para lavar as mãos, etc.

Os instrumentos¹³ a serem utilizados, tanto na avaliação diagnóstica, quanto na avaliação diária (acompanhamento), tomados como referência, são os da Associação Educacional para Múltipla Deficiência – AHIMSA/Grupo Brasil de Apoio ao surdocego e ao Deficiente Múltiplo Sensorial e instrumentos cedidos pelo Instituto Hilton Perkins¹⁴ (2003), compostos de informações importantes como: identificação pessoal e familiar, fatores etiológicos, encaminhamentos e atendimentos anteriores a escola, anamnese com questões que buscam dados sobre os aspectos sensoriais, motor, de orientação e mobilidade, de comunicação e linguagem, de atividades da vida diárias como higiene, alimentação, sono, recreação, vestimentas, além de quesitos observados no contato do educador com o aluno, como: o estado bio-comportamental, canais de aprendizagem, interação, capacidade de memorização e comunicação.

Outros instrumentos, como portfólio, são necessários porque esse é um registro diário de todas as reações percebidas nos alunos, durante a atividade proposta. O portfólio deverá conter pareceres descritivos, fotos, filmagem em DVD, cópias de documentos médicos, escolares e de outros encaminhamentos terapêuticos, símbolos que representem as expressões

¹³Disponíveis em <<http://www.ahimsa.org.br/>>

¹⁴ Buscar em: < http://www.sordoceguera.org/vc3/organizaciones/links/hilton_perkins.php>

da criança antes, durante e depois da atividade e quaisquer outras informações que o professor julgue importante ou possam alterar a rotina dos alunos.

c) Planejamento e Acompanhamento

Plano de Desenvolvimento Individual para o surdocego pré-linguístico

Após a avaliação diagnóstica do sujeito com surdocegueira ou com deficiência múltipla, o professor deverá traçar um plano de trabalho que contemple atividades focadas nas necessidades da família em relação ao filho (a), de comunicação, de higiene, alimentação, atividades estimuladoras de possíveis resíduos visuais ou auditivos, atividades que desenvolvam as relações entre objetos e pessoas.

O planejamento individual deve prever atividades que trabalhem a rotina do educando, a partir de hábitos com menor ou maior grau de complexibilidade, como escovar os dentes, vestir-se, alimentar-se, locomover-se, reconhecer objetos de seu cotidiano e adaptar-se ao meio no qual o estudante está sendo avaliado.

O uso de calendários¹⁵ para trabalhar diferentes atividades, sejam diárias, semanais, mensais e/ou anuais, por intermédio de objetos de referência utilizados na rotina dos alunos, é um meio de interação importante para estabelecer a comunicação da criança surdocega e também a construção de significados que servirão de base na apropriação e/ou desenvolvimento de um sistema linguístico.

Os objetos de referência são pistas que antecipam a atividade que o estudante irá participar, sendo escolhidos a partir da avaliação diagnóstica, na qual constam informações sobre as experiências já vivenciadas pela criança.

Na medida em que a criança vai internalizando os significados dos objetos naturalizados, ou seja, que fazem parte do cotidiano dela, o professor vai substituindo esses objetos por outros, desnaturalizando-os ou trocando por partes dos objetos reais a fim de levar a criança a desenvolver a capacidade de abstração.

¹⁵É um sistema de comunicação criado por Van Dijk, que visa trabalhar sequência de atividades individuais com surdocegos com nível básico de funcionamento. Esse dispositivo favorece a construção da memória por focalizar a rotina do aluno num determinado espaço e tempo.

Todo trabalho desenvolvido com o surdocego pré-linguístico, deve ser pautado no princípio de respeito ao tempo de aprendizagem de cada um. Portanto, o professor e a equipe de trabalho não poderão tomar outro sujeito como referência, e devem eliminar atitudes que demonstrem ansiedade em relação ao tempo de resposta da criança em determinada atividade.

Plano de Desenvolvimento Individual para o surdocego pós-linguístico

Após a avaliação diagnóstica detalhada da qual constam informações sobre o período ou tempo de evolução da perda parcial ou total dos sentidos visual e auditivo do estudante surdocego ou com deficiência múltipla pós-linguística, o professor deverá traçar um plano de trabalho contemplando atividades que favoreçam o ajustamento da comunicação em busca de novas possibilidades de desenvolvimento da língua ou línguas pré-adquiridas.

O resgate da autoestima, das relações perdidas pelo período de isolamento, decorrente do luto, principalmente pelo sentimento do surdocego em se perceber descaracterizado do grupo do qual fazia parte antes da atual condição de não mais ouvir ou de não mais ver, deverá ser o ponto norteador do plano individual para o sujeito pós-linguístico. É necessário primeiro dar atenção a essas necessidades, para depois avançar com um trabalho voltado à aprendizagem mais formal.

Recomendações para o Fazer Pedagógico

O que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança do medo que, ao ser educado, vai gerando a coragem. (FREIRE, 1996, p.45).

Nessa perspectiva é possível definir a aprendizagem como um processo interacional, que envolve não só a história, os aspectos cognitivos e sociais, mas principalmente os aspectos afetivos dos educandos. Em geral, o surdocego pré-linguístico apresenta um comportamento inseguro em relação ao ambiente e às pessoas ao seu redor. Essa insegurança é provocada, sobretudo, pelo fato de que acontecimentos que envolvam objetos, pessoas e mudança de espaço, nem sempre lhe sejam antecipados.

As primeiras necessidades de aprendizagem estão relacionadas à sobrevivência do surdocego pré-linguístico. O ato de comer, vestir-se, tomar remédio, ser movido de um lugar ao outro

depende, em geral, de um mediador com o qual a criança, adolescente ou adulto precisa estabelecer relação de confiança. A conquista da autonomia do surdocego dependerá da relação afetiva positiva entre o professor e o estudante.

Para que o professor realize um trabalho consistente, sistematizado e atenda às reais necessidades do estudante é preciso:

- Conhecer as especificidades da surdocegueira;
- Avaliar a criança ou jovem adulto para identificar suas reais necessidades e potencialidades com vistas na capacidade e na forma como a criança, jovem ou adulto interage com o meio, pessoas e objetos; comunica-se e reage às atividades propostas;
- Orientar e envolver os pais em todas as atividades do aluno dentro e fora da escola, ouvindo e acolhendo suas queixas, rotina e condições emocionais, social e econômica;
- Conhecer as diversas formas de comunicação possíveis ao surdocego pré-linguístico e pós-linguístico;
- Elaborar o plano individual do aluno;
- Realizar planejamento das aulas em parceria com o guia-intérprete;
- Adaptar e sugerir materiais, mobiliários e recursos tecnológicos que favoreçam a comunicação e a mobilidade do estudante;
- Registrar tudo que é observado, durante o contato com o educando;

d) Adequações curriculares

Habilidades e Competências

Habilidades linguísticas: relacionadas a toda forma de comunicação adequada ao surdocego ou deficiente múltiplo, de acordo com suas especificidades, ou seja, graus de perda auditiva e visual, período de acontecimento da surdocegueira, identificação ou não de uma língua anterior à inserção do estudante no Atendimento Educacional Especializado.

Habilidades psicomotoras: relacionadas ao uso do corpo como meio de comunicação receptiva e expressiva.

Habilidades sensoriais: relacionadas ao estímulo e adaptações ao meio ambiente através dos resíduos auditivos e visuais, além do sentido tátil, olfativo e vestibular que contribuem para a percepção, discriminação e reação no contato com as pessoas e coisas.

Habilidades relacionais: pautadas nas necessidades de convívio com outras pessoas animais, objetos, espaço social.

Habilidades expressivas: relacionadas às atitudes de compartilhar desejos e sentimentos, emoções, opinião, crítica.

Habilidades receptivas: relacionadas às atitudes de compreender uma informação.

Habilidades lógico matemáticas; relacionadas à compreensão de conceitos como grande e pequeno; alto e baixo; largo e estreito; grosso e fino; embaixo e em cima; e mais e menos.

Habilidades sócio-afetivas: relacionadas ao sentimento de segurança e confiança que o estudante surdocego precisa desenvolver para permitir a interação com as pessoas participantes do seu processo de aprendizagem.

Disciplinas do Currículo Regular

O processo educativo de surdocegos exige alterações no currículo, nas estratégias e nos recursos nem sempre fáceis de concretizar em uma sala de aula tradicional. A atuação dos especialistas torna-se significativa quando ocorre no cotidiano das atividades escolares, como apoio ao trabalho do professor da classe comum com atuação do instrutor educacional, no caso do educando pré-linguístico ou do Professor Mediador da Aprendizagem da Educação Especial e do Guia Intérprete¹⁶, quando se tratam de sujeitos pós-linguísticos.

Incluir pessoas surdocegas com necessidades educacionais específicas nas escolas de ensino comum exige atenção às suas respostas e ao seu progresso escolar. Assim, a oferta de serviços de apoio pedagógico especializado constitui-se numa alternativa de qualidade, sobretudo se

¹⁶Profissionais de apoio que atuam em colaboração com o professor da sala comum. Para saber mais consultar as Diretrizes da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva da Estado da Bahia.

forem levadas em conta determinadas características dessa população e as especificidades do seu atendimento educacional. (BRASIL, 2006, p.53).

As disciplinas que deverão fazer parte do currículo dos alunos surdocegos no ensino Fundamental I são:

- ✓ Na área da linguagem – Língua Portuguesa escrita, Libras, Artes, Educação Física, Matemática.
- ✓ Na área dos Estudos Sociais – História, Geografia, Ciências.

No ensino Fundamental II e Médio serão as mesmas disciplinas descritas anteriormente, acrescidas de outras específicas e constantes na matriz curricular da Secretaria da Educação do Estado da Bahia.

Em todas as disciplinas deverão ocorrer adaptações nos recursos didáticos e na metodologia para tornar acessíveis os conteúdos, com base na experiência sensorial de cada estudante.

Conteúdos Programáticos Específicos

De acordo a abordagem ecológica¹⁷ e funcional, os conteúdos disciplinares serão organizados e aplicados de acordo com a necessidade funcional do surdocego pré-linguístico. Para o surdocego pós-linguístico, os conteúdos disciplinares serão os mesmos do ensino comum, observando sempre as condições favoráveis de aprendizagem do aluno.

O professor especialista na Sala de Recursos Multifuncionais e Centros de Apoio Didático Pedagógico, numa ação conjunta com demais profissionais que lidam com o estudante surdocego e deficiente múltiplo, deve priorizar conteúdos significativos relacionados à rotina dos alunos; para os alunos pós-linguísticos que apresentem um bom ou alto nível de funcionamento, ou seja, que se comunique através de uma língua, o professor do AEE deverá selecionar atividades que resgate a autoestima, possibilite a busca do aluno por novas formas de comunicação além da que já utiliza e atividades que favoreçam uma maior compreensão simbólica.

Área de Enriquecimento curricular

¹⁷ Visa observar, na sua prática cotidiana, como a criança, jovem ou adulto utiliza seus sentidos para obter informações e acessar o mundo.

Diante das necessidades de comunicação, interação e mobilidade da pessoa surdocega e múltipla sensorial, esta área deve pautar sua preocupação em atividades destinadas ao desenvolvimento de habilidades linguísticas, corporais e artísticas. Nesse sentido, será necessário valorizar situações de aprendizagem relacional do aluno consigo, com os familiares, com os professores, com os objetos e com o ambiente.

Área de Tecnologia Assistivas

Caracteriza-se pelo conjunto de materiais e equipamentos de auxílio ao surdocego na comunicação, na orientação e mobilidade. O uso dessas tecnologias deverá estar de acordo com a necessidade individual do estudante, bem como sua condição linguística. Alguns desses recursos são:

- Luva alfabética;
- Comunicador de letra em bloco;
- Braille Lite;
- Braille ClosedCaptionDecoder;
- Brailletalk;
- CUPID –computador utilizado pelos incapazes de escrita impressa;
- Aparelho de apoio ao Braile no dedo;
- Flat magnética Stainless Steel Speakers;
- HandTapper;
- Lightwriter;
- Bengala a laer N-P;
- Aparelho de navegação para cadeira de roda e *scooters*;
- Polaron, Omni Page;
- RALPH (alfabeto robótico);
- Comunicador de tela em braile;
- Super Braille 2000;
- TACTAID;
- Tactiwatch (relógio);
- Talking Glove (luva falante);

- TDDs = TTY;
- Teletouch;
- Equipamentos de alerta vibratório;
- Unidades desencadeadoras;
- Indicador de nível de líquido vibratório; e
- Móveis e demais materiais de uso diário, adaptados, fabricados ou construídos manualmente de acordo as necessidades individuais dos alunos.

Área de Artes

Essa área caracteriza-se pelo desenvolvimento de atividades artísticas, principalmente manuais, apresentadas ao aluno através de estratégias como colagem, pintura, recorte, montagem, objetivando a interação do aluno surdocego com diferentes materiais que informam cheiro, textura, cor, temperatura, tamanho, proporcionando-lhe diferentes sensações e percepções. Outras atividades artísticas poderão ser desenvolvidas como a contação de história, dramatização ou qualquer outra que seja contributiva a sua comunicação e expressividade corporal, com organização temporal, construção da memória pela sequência dos fatos, estímulo à participação do aluno para que ele possa expressar desejos, sentimentos, fantasias etc.

Área da Corporeidade

Caracteriza-se pela prática de atividades físicas e desportivas que possibilitem ao surdocego a construção da consciência corporal e espacial para maior interação social. As atividades corporais devem contemplar a reabilitação e desenvolvimento das capacidades funcionais individuais da pessoa surdocega.

Os jogos e as brincadeiras no momento da recreação devem ser intencionais com objetivos definidos para favorecer o desenvolvimento de habilidades corporais de diferentes impactos, contribuindo para a construção da consciência espacial, temporal, desenvolvimento afetivo, linguístico, sensorial e físico.

Área da orientação e mobilidade

É a área na qual são desenvolvidas atividades sistemáticas agregando estimulação dos movimentos e dos sentidos remanescentes, a fim de permitir melhor locomoção em diferentes espaços para maior independência do surdocego, através do auxílio de bengala e/ou guia vidente (instrutor mediador ou guia-interprete).

As adequações espaciais deverão seguir as orientações dadas pelos documentos que normatizam a acessibilidade para o aluno com deficiência sensório motora. Além desses cuidados, deverão ser observadas as especificidades do estudante surdocego, principalmente às relacionadas a sua autonomia e independência para que sejam realizadas as adequações precisas, durante todo o processo de desenvolvimento do educando. Outra observação refere-se ao espaço educacional composto por crianças e adultos surdocegos, que deve agregar mobiliários e estrutura física em benefício da mobilidade do educando, sem oferecer riscos à integridade física.

e) Materiais Didáticos Pedagógicos/Recursos

Constitui-se como material didático todo recurso necessário ao processo de interação do estudante no ambiente educacional e seu acesso à comunicação. Dessa forma, faz-se necessária a utilização de materiais não convencionais no ambiente escolar como: mamadeira, caneca, prato, talheres, vestimentas, calçados, alimentos, entre outros. Além desses materiais para o desenvolvimento da comunicação é preciso a utilização de livros, textos, palavras escritas em braile ou ampliadas, objetos da vida real, objetos representativos, fotos, desenhos, diferentes calendários, alfabeto datilológico, dicionários em Libras e cartões de comunicação alternativa.

f) Referências Recomendadas sobre o tema

Para ler

IKONOMIDIS, Vula Maria. *Deficiência Múltipla Sensorial*. UFC, 2014.

MAIA, Shirley Rodrigues. *Aspectos Importantes para saber sobre Surdocegueira e Deficiência Múltipla*, São Paulo, 2011.

NUNES M. C. A. *Aprendizagem Ativa na Criança Multideficiente com Deficiência Visual: um guia para educadores*. Perkins School for the Blind, 1999.

SOARES, R. A História da Educação do Surdocego no Brasil. In: *Toque: Mãos Que Falam*. Ano 1, Nº. 1, São Paulo, 1999.

WATERHOUSE, E. J. Definições, Responsabilidades e Direitos dos Surdocegos. In: *Anais I Seminário Brasileiro de Educação do Deficiente Audiovisual – ABEDEV*. São Paulo, 1977.

Para assistir

O MILAGRE de Anne Sullivan. Direção: Arthur Penn. (90 min). [S.L.]: EUA, 1962.

Sinopse: O filme conta a comovente história de Anne Sullivan, uma persistente professora cuja maior luta foi a de ajudar uma menina cega e surda a adaptar-se ao mundo que a rodeava. O inevitável confronto com os pais de Helen, que sempre sentiram pena da filha, mimando-a, sem nunca lhe terem ensinado algo concreto, é abordado durante o filme. Baseado no livro *The Story of my Life*, de Helen Keller e na peça teatral de William Gibson.

BORBOLETAS de Zagorsk. (40 min.). Documentário. BBC, 1992.

Sinopse: Educadores russos desenvolvem um trabalho voltado para crianças surdocegas, utilizando as diferentes formas de comunicação disponíveis para esse público. O documentário reforça a importância da mediação e a crença de que todas as pessoas, independente da idade e da condição física ou intelectual, são capazes de aprender. trata do trabalho desenvolvido em uma escola russa com crianças surdocegas. Inspirado nos estudos de Levy Vygotsky, se passa na cidade de Zagorsk, a 80 km de Moscou.

BLACK - Direção: Sanjay Leela Bhansali. Produção: Sanjay Leela Bhansali e Anshuman Swami . (122 min.). [S.L.]: Índia, 2005.

Sinopse: história de uma garota surdocega. Os pais tentam alguns métodos para educá-la, mas sem sucesso. Começam a ficar desesperados, à medida que o tempo passava e não encontravam ninguém que pudesse ajudá-los. Um dia a família ouve falar de um homem chamado Debraj Sahai que tinha conseguido ensinar outras crianças como Michelle. Aos poucos a menina vai se desenvolvendo. Mais tarde o professor desenvolve a doença de Alzheimer e Michelle, já adulta, tenta retribuir a sua dedicação.

Para buscar na Internet

<http://www.ahimsa.org.br/>

<http://www.grupobrasil.org.br/>

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/surdosegueira.pdf>

<http://www.ibc.gov.br/>

8.2.4 Surdez/Deficiência Auditiva

Simone Santos Barbosa de Andrade ¹⁸

a) Especificidades Pedagógicas

¹⁸ Professora do CAS Wilson Lins Bahia, pedagoga com especialização em Alfabetização e Educação Especial, na área da Surdez. Mestre em Educação e Contemporaneidade - UNEB.

Historicamente, as discussões sobre a escolarização de surdos estiveram localizadas no campo da Educação Especial. Nesta perspectiva, as representações sobre a surdez e a pessoa surda foram construídas com base na visão médica-biológica, que negavam a língua de sinais e os processos visuais de ensino e aprendizagem. A partir do enfoque sócio-antropológico, a concepção se desloca da deficiência e centra-se na condição linguística e cultural desses sujeitos que, numa sociedade majoritariamente usuária da língua oral-auditiva, constituem-se a partir de uma língua gesto-visual, pertencendo, assim, a um grupo minoritário, constantemente invisibilizado pelo paradigma da homogeneização.

Com o descentramento conceitual e ideológico, o debate sobre a educação de surdos é fomentado pelo movimento de rompimento com as práticas de normalização e insere-se no território das políticas linguísticas. Nesta direção, o *Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa* (2014) propõe um reposicionamento das ações do MEC, defendendo a organização da Educação Bilíngue para surdos no Brasil, compreendendo que, a partir do acesso às duas línguas (a de sinais e o português), o surdo poderá ser efetivamente incluído. Esta política tem respaldo na Lei de Libras (nº 10.436/2002) e no Decreto nº 5.626 (2005) que definem os pilares para a construção dessa abordagem educacional.

Desse modo, atender às necessidades específicas do estudante surdo, representa a viabilização do bilinguismo no sistema educacional. Isso significa que:

Ao optar-se em oferecer uma educação bilíngue, a escola está assumindo uma política linguística em que duas línguas passarão a co-existir no espaço escolar. Além disso, também será definido qual será a primeira língua e qual será a segunda língua, bem como as funções que cada língua irá representar no ambiente escolar. (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p. 18).

A partir desse posicionamento, compreende-se que a organização da escola a partir das especificidades da diferença surda, em busca de uma educação bilíngue, não se restringe ao AEE ofertado nas Salas de Recursos Multifuncionais. Ela vai além do serviço especializado e atinge a dimensão curricular, devendo “ter um currículo organizado em uma perspectiva visual-espacial para garantir o acesso a todos os conteúdos escolares na própria língua da criança, a língua de sinais brasileira” (QUADROS, 2008, p.34-35). Nessa direção, enfatiza a necessidade de trabalhar, pedagogicamente, a língua oral-auditiva na modalidade escrita, numa metodologia de ensino de segunda língua.

b) Recomendações curriculares para a Educação Bilíngue

Sob o enfoque da sociolinguística observa-se que num país como o Brasil diferentes línguas habitam o território nacional, expressando o multiculturalismo e multilinguismo que constituem o povo brasileiro. Entretanto, ao focalizar a nossa instituição escolar, verifica-se que ela ainda não expressa essa realidade, respaldando o seu ensino numa perspectiva curricular monolíngue, com o foco exclusivo na Língua Portuguesa. Dai surgem as questões: como o estudante surdo poderá avançar no processo de escolarização se a sua língua natural (de sinais) não encontra espaço na escola? Como o seu processo de construção de conhecimento poderá ser assegurado a partir da utilização de uma língua de instrução oral-auditiva e não da gestuo-visual? Para discutir essa problemática é oportuno evocar as palavras de Quadros (2008, p. 33):

O fato de os grupos surdos brasileiros terem uma língua visual-espacial, a língua de sinais brasileira determina uma reestruturação da forma *standard* de se entender uma escola inclusiva no Brasil. A questão da língua implica mudanças na arquitetura, nos espaços, nas formas de interação, nas formações dos professores bilíngues, de professores surdos e de intérpretes de língua de sinais. [...] A questão da língua implica reconhecimento do status da língua nos níveis linguístico, cultural, social e político.

Portanto, o fato de um ou outro professor utilizar uma forma bastante rudimentar da Libras ou a escola contar com a presença de um intérprete sem formação específica, não garante a Educação Bilíngue para a pessoa surda. Nesse sentido, promover a inclusão escolar do estudante surdo é construir escolas e classes bilíngues. Sabe-se que esse caminho é longo e demanda mudanças de paradigmas para que a ação pedagógica direcionada a esse sujeito seja revista, bem como haja vontade política para prover as unidades escolares com profissionais qualificados para atuar nessa perspectiva educacional. Entretanto, deve-se começar o processo, por mais tímido que ele possa parecer. Dessa forma, uma instituição escolar que pretenda tornar-se efetivamente inclusiva para o surdo precisa garantir no seu projeto político pedagógico os seguintes pilares na construção do bilinguismo (BOTELHO, 2002):

- L1 (língua de sinais) como língua de instrução em todas as disciplinas;
- A aquisição da L1 (língua de sinais) é realizada em situações significativas de interação com o surdo adulto;

- Aprendizagem da Língua de Sinais (LS) pela família e comunidade escolar;
- A LS como disciplina curricular (processos metalinguísticos). Ênfase na história e cultura surda;
- A L2 (língua majoritária) é lecionada, através de metodologia de ensino de língua estrangeira (contrastos entre sistemas linguísticos).

Nesse sentido, a instituição escolar que tiver um estudante surdo matriculado deverá oportunizar a apropriação do programa da Educação Básica e atentar para *as habilidades e competências* a serem desenvolvidas com esse educando, que devem ser as mesmas exigidas dos demais estudantes. No entanto, a experiência essencialmente visual, demandará processos diferenciados de ensino e aprendizagem, tendo como elementos norteadores para a prática pedagógica os seus processos visuais, sua língua e cultura que possibilitarão a inserção, permanência e sucesso escolar. Assim, à pessoa cuja perda auditiva impossibilite de adquirir a linguagem oral no processo natural de interação social, deverá ser assegurado na sua educação:

- A aquisição da Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS, o mais cedo possível para garantir a construção de uma base linguística que permita o seu processo de desenvolvimento social e cognitivo, bem como a aquisição da segunda língua, o Português, na modalidade escrita.
- O aprendizado da Libras pelos seus familiares;
- Matrícula em unidades escolares que têm como referência os princípios da Educação Bilíngue e da Pedagogia Visual, como garantia de um trabalho efetivo, numa linha direcionada para o significado de lidar com a diferença, sem promover a desigualdade;
- Garantir que no processo de inclusão do sujeito surdo lhe seja assegurado o convívio com os seus pares, na mesma escola, na mesma classe, sempre que possível;
- Conviver com profissionais da educação qualificados, com conhecimento e proficiência em Libras;

- Usufruir da presença do Tradutor/intérprete da LIBRAS/Língua Portuguesa na sala de aula que ele esteja matriculado e neste espaço esteja também inseridos educandos ouvintes e/ou não houver a atuação do professor bilíngue para favorecer a sua interação, a compreensão e a participação na classe;
- Contar com a atuação do professor bilíngue com formação específica em ensino de LP como segunda língua – L2;
- Conviver com o educador surdo (Professor ou Instrutor de Libras) para que possa dispor de referenciais culturais de sua comunidade e construir uma identidade surda positiva;
- Estudar numa escola na qual a prática pedagógica seja respaldada na Formação Continuada do professor, a partir de uma atitude investigadora dos seus processos visuais de ensino-aprendizagem;
- Ter a alternativa do aprendizado do Português na modalidade oral, em interfaces com a Saúde.

Disciplinas do Currículo Regular: para o estudante surdo todas as disciplinas devem ser ministradas em língua de sinais, tendo a LIBRAS como língua de instrução para a aquisição dos seus conteúdos.

Língua Portuguesa: para o educando surdo, essa disciplina deve ser tratada como segunda língua, conforme indica o inciso II, § 1º, Art. 14 do Decreto nº 5.626/05. Por conseguinte, deverá ser ministrada na modalidade escrita dentro de uma metodologia específica para o ensino de uma língua estrangeira, e não dentro de uma metodologia voltada para o ensino da língua materna. Sobre essa questão Fernandes (2006, p.6) afirma:

Aprender o português, nesse sentido, demanda um processo de natureza cognitiva (para o surdo) e metodológica (para o professor) que difere totalmente dos princípios que a literatura na área do ensino de português como língua materna tem sistematizado, nos últimos anos.

Isso quer dizer que a escola precisa atentar para os processos de aquisição da língua estrangeira ao ministrar a língua portuguesa para o estudante surdo e rever a prática pedagógica que focaliza as experiências linguísticas do falante nativo da língua, que nesse

caso a pessoa surda não possui, pois não acessa a língua oral-auditiva. Nessa perspectiva, recomenda-se que, para o educando surdo, ela seja ministrada em metodologia e classes específicas de ensino de Língua portuguesa como segunda língua (L2), isto é, de forma distinta à ministrada ao público não-surdo, em espaço ou tempo diferentes dos nativos da Língua Portuguesa. Assim, a formação de turmas para a Língua Portuguesa como L2 deve ser feita a partir do nível de conhecimento linguístico do estudante surdo. Quanto ao professor, ele deverá ter formação específica para o ensino do Português como L2, o domínio da LIBRAS e da sua estrutura gramatical para estabelecer relação quanto aos aspectos lexicais, semânticos, sintático e pragmático da língua.

O processo de aquisição do Português escrito pelo surdo se dará de forma contínua e gradativa, no qual o professor será o mediador na ampliação do vocabulário da Língua Portuguesa e assimilação de seus aspectos estruturais para maior proficiência da L2 e, conseqüentemente, apreensão de sua forma escrita, dentro do processo de *Letramento*.

Nesse enfoque, a prática pedagógica deve está respaldada em alguns princípios sugeridos por Fernandes¹⁹ (2006, p. 8-9):

- o letramento toma a leitura e a escrita como processos complementares e independentes (o português é o que o aluno lê/vê);
 - o letramento considera a leitura e escrita sempre inseridas em práticas sociais significativas;
 - há diferentes tipos e níveis de letramento, dependendo das necessidades do leitor/escritor em seu meio social e cultural.
- Esses princípios atestam que as práticas de letramento estão intimamente ligadas a contextos de LEITURA. Sem leitura não há escrita significativa e, portanto, inexistente o letramento.

Desse modo, a ação pedagógica no ensino da Língua Portuguesa para o surdo deve estar centrada nas práticas sociais da leitura e da escrita, focalizando os diferentes gêneros textuais como objeto de estudo na sala de aula. Nessa direção, a escola precisa assumir a perspectiva “interacional (dialógica) da língua”, na qual “tanto aquele que escreve como para aquele quem se escreve são vistos como **atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto**” (KOCH; ELIAS, 2010, p. 34, grifo do autor). Sobre essa questão Andrade (2009, p. 141) afirma:

¹⁹ Para ter acesso ao texto completo de Fernandes (2006) consultar:
<http://WWW.cultura-sorda.eu/resources/Fernandes_pratcas_letramento+surdos_2006.pdf>.

Este é mais um desafio que o professor de surdos precisa enfrentar na efetivação de uma prática pedagógica que favoreça a aquisição efetiva da LP, pois usar a língua é ultrapassar os limites dos exercícios de fixação e dos textos escolares que só têm funcionalidade dentro dos seus muros e atingir a sua vida cotidiana como forma de interação social.

Somente assim, no uso da Língua Portuguesa dentro do processo de letramento, utilizando a metacognição para refletir sobre a L1 e a L2, o surdo poderá se constituir num sujeito bilíngue.

Conteúdos Programáticos Específicos na Educação Bilíngue

Língua Brasileira de Sinais: conforme o inciso II, § 1º, Art. 14, do Decreto nº 5.626/05 que indica a obrigatoriedade da oferta do ensino da LIBRAS, desde a Educação Infantil, deve ser assegurado a inclusão da língua de sinais como disciplina no núcleo comum do currículo das escolas bilíngues, e na parte diversificada nas escolas comuns onde haja matrícula de estudante surdo. A sua inserção objetiva a ampliação de sua proficiência em L1 e a reflexão metalinguística, como forma de instrumentalizar o aluno surdo na aquisição da L2, envolvendo além do conhecimento da língua, elementos da história e cultura surdas. Objetivando ainda a integração entre os participantes da comunidade escolar, é importante que o ensino da LIBRAS seja ministrado não só aos alunos surdos, mas também dirigido aos demais educandos. Nesse sentido, a disciplina deve ser organizada por nível de conhecimento linguístico com base na metodologia de ensino de L1, para os alunos surdos, e de L2, para os educandos não surdos, ensinada por profissionais proficientes e certificados. Na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, vale ressaltar, a LIBRAS deve ser desenvolvida como atividade ou complementação curricular, enfatizando a sua aquisição e o seu uso.

c) Avaliação

Respeitando a condição linguística do Surdo, dentro do princípio da Educação Bilíngue, deve-se assegurar a observância de alguns critérios na avaliação, definidos por Fernandes (2005) e normatizado pelo Decreto nº 5.626/05, Art. 14, § 1º, inciso VI que determina “adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção de provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade linguística

manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa”. Nesta perspectiva, a avaliação da Língua Portuguesa - LP para o sujeito surdo deve considerar as inferências do nativo da língua de sinais sobre a escrita, baseada nos aspectos estruturais linguísticos da própria língua. Essa abordagem é crucial para o respeito da diferença surda e das marcas linguísticas de uma construção, essencialmente visual, expressas na escrita. Dessa maneira, a escola precisa adotar critérios diferenciados de avaliação da Língua Portuguesa. Sobre isso Fernandes (2005, p. 96) esclarece:

Em relação à forma ou estrutura do texto, o professor deverá estar atento aos seguintes aspectos morfosintáticos por estarem diretamente relacionados à organização da língua de sinais:

- A organização sintática da frase que poderá apresentar as ordens: OSV, OVS, SVO²⁰;
- estruturas típicas relacionadas à **flexão de modo e tempo** - inexistente em língua de sinais – e **pessoas verbais**;
- ausência de **verbo de ligação**;
- utilização inadequada ou aleatória do artigo, devido a sua inexistência em língua de sinais;
- ausência ou utilização inadequada de elementos que constroem a coesão textual como é o caso das **conjunções, preposições, pronomes**, entre outros;
- apresentação de forma peculiar da **concordância verbal e nominal** pela ausência de desinência para gênero e número, bem como da flexão verbal e tempo em língua de sinais;
- apresentação peculiar das questões de gênero e número por não serem sempre empregados em língua de sinais. (grifo do autor).

Fernandes (2005, p. 96) faz ainda observações sobre outras questões linguísticas que devem ser consideradas no momento da avaliação:

Já em relação ao aspecto semântico ou do conteúdo do texto, são características próprias do texto de Surdos:

limitação ou inadequação lexical, em decorrência das experiências limitadoras em relação à língua portuguesa;

- utilização de recursos coesivos dêiticos relacionados à organização espacial da língua de sinais (anaforismo, sistema pronominal (...)).

Nessa linha de pensamento, o surdo é considerado estrangeiro na LP, e, por isso, na sua produção escrita deve ser dada relevância à ideia, ao aspecto semântico da mensagem sobre o aspecto formal. Este princípio deve orientar os processos avaliativos aos quais ele seja submetido (provas; vestibulares; concursos; e certificação). Desse modo, se ele escrever um

²⁰ O= significa objeto. S= significa sujeito. V= significa verbo.

texto conforme o modelo²¹ abaixo, o professor deve dar maior importância à adequação do gênero textual e se a mensagem veiculada foi eficiente na ação comunicativa, do que necessariamente à estrutura textual propriamente dita:

- Olhe sexta feira Jéssica falou vem 13:00hs.
- Olhe Malvina certo Jorge e Tânia Cláudio demanha?

Essas considerações são importantes para que a escola reveja a sua forma de avaliar o surdo, abandonando as representações de que esse sujeito é incapaz de se apropriar da leitura e escrita, procurando compreender a condição de bilinguismo e a necessidade de práticas escolares que respeitem as suas especificidades de estrangeiro na Língua Portuguesa. É preciso entender que os aspectos linguísticos de sua língua, interferem nas suas produções escritas e devem, portanto, ser levados em conta durante a avaliação dos seus textos, bem como ser objetos de estudo e reflexão na sala de aula para que se aproximem, cada vez mais, da língua alvo (o Português).

Nas demais disciplinas é importante que na produção escrita seja avaliada a ideia do texto e não a sua forma, levando em conta a aprendizagem do conteúdo específico de cada área de conhecimento e não apenas a sua forma de registro escrito. Desse modo, é relevante “desenvolver e adotar mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras, desde que devidamente registrados em vídeo ou em outros meios eletrônicos e tecnológicos”, conforme assegura o Art. 14, do Decreto nº 5.626/05. Portanto, para o aluno surdo ser respeitado na sua diferença, é imperativo que a escola regular acate a legislação e adote critérios diferenciados de avaliação, sob pena de concorrer na promoção do seu fracasso escolar, e, com isso, com a desigualdade daqueles diferenciados da norma.

Todavia, as considerações expostas sobre os critérios diferenciados na avaliação da Língua Portuguesa, voltada para o estudante surdo como forma de respeitar as suas diferenças como produtor de língua estrangeira, não significa que o professor está desobrigado de desenvolver um trabalho pedagógico, objetivando a apreensão da estrutura da Língua Portuguesa padrão, na modalidade escrita, por intermédio do processo de metalinguagem, com a realização de exercícios favoráveis à reflexão da língua.

²¹ Mensagem veiculada no *Whatapp* por uma pessoa surda, nativa da Libras.

A avaliação deve respeitar o progresso de cada estudante, considerando sempre o estágio inicial do processo educacional e os seus avanços.

d) Atendimento Educacional Especializado

O AEE²², sob a forma da intervenção pedagógica voltada para o educando surdo deve estar centrado nos princípios da Educação Bilíngue. Sendo assim, os processos visuais de ensino e aprendizagem precisam ser contemplados nesse trabalho. O professor do AEE tem que estar atento a esse estudante para identificar quais os conhecimentos por ele já dispostos na L1 e L2 e se apresentam necessidades educacionais diferenciadas (DI, TGD, Altas Habilidades) para contemplá-las na organização do Plano de Desenvolvimento Individual.

Para a organização do fazer pedagógico, é importante que no início do ano letivo o professor de AEE e o de Libras (ou instrutor) realizem uma avaliação inicial para verificar qual o nível de proficiência do estudante na L1 e L2. De posse dessas informações, procede-se com a formação de duplas ou de pequenos grupos de acordo com o nível de proficiência nas línguas e no número de educandos. Esse procedimento, é importante ressaltar, favorecerá as intervenções a serem realizadas pelos profissionais. No entanto, é importante a organização de atividades sistemáticas, nas quais os estudantes interajam com os diferentes grupos formados, favorecendo, assim, os avanços linguísticos, tanto na L1 quanto na L2. Uma sugestão é uma aula coletiva (aulão)²³ para todos os estudantes surdos, independente das série ou ano que eles estejam matriculados. Essa aula deverá ser ministrada, preferencialmente, por um profissional surdo ou um professor bilíngue, diretamente em Libras e não traduzida para Libras. Geralmente, é escolhido um tema que desencadeará o desenvolvimento de um projeto na escola, como: Copa do Mundo, eleições, consciência negra etc. Nessa aula, como nas demais, o importante é a interlocução entre estudantes e educadores como processo de construção de conhecimentos. Para oferecer maiores condições de acessibilidade ao surdo, é recomendado o uso de *slides* com imagens significativas para o conteúdo abordado, acompanhadas por palavras-chave ou frases curtas e objetivas.

²² Uma indicação de leitura sobre o Atendimento Educacional Especializado destinado ao estudante com surdez acessar: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=7106&Itemid=.>

²³ Prática pedagógica observada no Instituto Nacional de Educação de Surdos- INES (RJ), durante um estágio realizado em setembro de 2002.

Na L1 (Libras) o fazer pedagógico intenta ampliar a proficiência e desenvolver os processos metalinguísticos com a reflexão sobre os aspectos da língua de sinais, compreendendo como ela funciona, a fim de ter subsídios para realizar a análise sobre os elementos da L2 (Português). A intervenção pedagógica com a L1 objetiva, ainda, a expressão do pensamento e a formação de conceitos em Libras (de mundo e acadêmico), visando favorecer o acompanhamento das disciplinas e o avanço escolar.

Na L2 (Português), a ação pedagógica tem a finalidade de desenvolver e/ou potencializar as habilidades de leitura, interpretação e produção de textos, na perspectiva do letramento para garantir a formação de leitores e escritores eficientes e, desse modo, criar condições para a efetiva aprendizagem, isto é, aprender a aprender.

e) Recomendações Pedagógicas

- Assegurar a Libras como língua de instrução;
- Dispor de tempo e espaço na escola para planejamento e reflexão da prática pedagógica com a participação da direção, coordenação, professores e técnicos da Educação Especial que atuam com surdos;
- Articular reuniões com os profissionais que atuam na SRM – Professor de AEE, o Tradutor/intérprete da Libras/Português, Professor ou Instrutor da Libras, na busca de uma ação educacional colaborativa, efetivamente inclusiva;
- Desenvolver práticas pedagógicas nas quais o estudante surdo participe ativamente, demonstrando seus conhecimentos e potencialidades, favorecendo a eliminação de preconceitos, sentimentos de inferioridade e fracasso;
- Favorecer a interação do surdo com os demais estudantes, através de dinâmicas que oportunizem a integração e a vivência com a Libras, entre todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem;
- Explorar textos funcionais, analisando a estrutura e o significado, complementando-os com elementos que favoreçam a compreensão: linguagem gestual, língua de sinais, destaque de palavras-chave, recursos visuais, ilustrações etc.;

- Possibilitar o acesso do educando surdo à escrita de sinais²⁴;
- Promover atividades que auxiliem a organização do pensamento no espaço e no tempo, fornecendo informações autênticas dentro do contexto;
- Utilizar a escrita e outros materiais visuais para favorecer a aquisição dos conteúdos e da L2;
- Priorizar temas relacionados às experiências dos aprendizes;
- Equipar as salas de aula com recursos visuais e tecnológicos: alfabeto dactilológico, calendário ilustrado com sinais da Libras, mapas, murais ilustrados, vídeos legendados e/ou com janelas sinalizadas, computador com acesso à internet, projetor, filmadora, máquina fotográfica digital, placas sinalizadoras, sinal luminoso etc.;
- Possibilitar o acesso à informática educativa com programas destinados ao público surdo;
- Assegurar o acesso dos educandos surdos às atividades físico-desportivas e artísticas, visando à formação da consciência corporal, expressão da criatividade e representações socioculturais, bem como atividades laborais destinadas ao público da Educação de Jovens e Adultos – EJA;
- Capacitar a comunidade escolar em língua de sinais;
- Trabalhar em conjunto com a comunidade surda organizada;
- Propiciar à família o aprendizado da língua de sinais.

f) Referências Recomendadas sobre o tema

Para ler

LOPES, Maura Corcini. *Surdez e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 102 p.

²⁴ Para saber mais, acessar: < <http://www.librasescrita.com.br/>>.

SACKS, Oliver. *Vendo Vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005. 196 p.

SKLIAR, Carlos (Org.). *Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em Educação Especial*. Porto Alegre: Mediação, 1997. 153 p.

SKLIAR, Carlos (Org.). *A Surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998. 192 p.

STROBEL, Karin. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. Florianópolis: Ed da UFSC, 2008. 118 p.

Para assistir

E SEU nome é Jonas. Direção: Richard Michaels. (100 min.). [S.L.]: EUA, 1979. Título original: And Your Name Is Jonah.

Sinopse: Depois de passar três anos em uma instituição para retardados, menino tem diagnóstico de que possui apenas surdez e assim família unida busca aprender a se comunicar usando a língua de sinais.

SOM e fúria: Direção: Josh Aronson Produção: Caroline Aragon/ Vince Jolivette. (80min). [S.L.]: EUA, 2000.

Sinopse: Dois ramos da família Artinian, cada lado conduzido por um irmão, que são o centro de um entusiasta e esclarecedor debate. De um lado, Chris e Mari são os pais ouvintes de um bebê surdo recém-nascido e decidem pelo implante auricular do bebê, para horror de seus parentes surdos. Do outro lado o irmão de Chris, Peter (ambos de família surda) está lidando com o pedido de sua filha que quer um implante, um pedido em desacordo com seu papel de líder do movimento anti-implante. Documentário.

TRAVESSIA do silêncio. Direção: Dorrit Harazim. (58min) [S.L.]: Brasil, 2004.

Sinopse: Fascinante passeio pelo mundo surdo, desde o momento da descoberta da surdez pelos pais até as variadas tentativas de estabelecer comunicação dos filhos com não surdos. Documentário segundo o qual esse mundo está partido ao meio. De um lado, encontram-se os ‘oralizados’ (que aprendem a fazer leitura labial e a falar foneticamente); do outro, os ‘sinalizados’ (que se comunicam pela linguagem dos sinais).

FILHOS do silêncio. Direção: Randa Haines. (119min) – EUA/1986

James é um professor de linguagem para surdos que gosta de usar métodos pouco convencionais. Numa escola para surdos onde vai trabalhar, ele conhece Sara, uma mulher triste e fechada que continua frequentando o lugar, apesar de já ter ser formado. James tenta se aproximar da jovem e descobre o seu medo do mundo. Ao mesmo tempo em que tentam se comunicar e se ajudar eles se apaixonam.

Para buscar na internet

www.feneis.com.br

www.ines.com.br

www.editora-arara-azul.com.br

www.surdosol.com.br

8.2.5 Transtorno Global do Desenvolvimento

Sidenise Estrelado Sousa²⁵

a) Especificidades Pedagógicas

Estudantes que fazem parte do espectro autístico, são aqueles que constantemente desafiam os profissionais de educação em diversos espaços educacionais. Esses desafios muitas vezes vêm

²⁵Pedagoga com Mestrado em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc da Universidade do Estado da Bahia-UNEB.

acompanhados por inquietações e questionamentos frente ao processo de inclusão. O comportamento apresentado por este público da Educação Especial pode causar prejuízos expressivos na interação social, comportamento e comunicação, principalmente se não forem acolhidos e trabalhados nos espaços socioeducacionais.

A oferta do Atendimento Educacional Especializado - AEE direcionado ao estudante com Transtorno Global do Desenvolvimento – TGD, viabiliza a ação educativa e configura-se numa complementação do trabalho realizado na escola comum; seu plano deve estar diretamente relacionado às principais necessidades do educando, referente à aprendizagem, considerando a faixa etária, desenvolvimento global e o ano de escolarização no qual se encontra matriculado. Assim, é imprescindível que o AEE esteja articulado regularmente com a escola comum, de forma a proporcionar sequências didáticas entre o proposto e o de fato necessário para o estudante atendido.

Certamente não há um método único para o educador ensinar crianças e jovens com TGD e nem se sabe como estes estabelecerão vínculos sócio-afetivos e de aprendizagem com seus pares e demais profissionais da educação, em um espaço educacional, seja este comum ou de AEE. Porém, o investimento para atuar com o sujeito do espectro do autismo, sobretudo os saberes acumulados na docência, na pesquisa e na formação permanente, indicarão ações e formas de desenvolver um trabalho pedagógico responsável e comprometido, capaz de promover avanços significativos a esses estudantes.

b) Identificação e Avaliação

Como o diagnóstico da pessoa com Transtorno Global do Desenvolvimento, “permanece essencialmente clínico e é feito a partir de observações da criança e entrevistas com pais e/ou cuidadores” (Brasil, 2013), a identificação desses estudantes também perpassa por procedimentos observáveis pelos que convivem ou irão conviver com eles, tornando fundamental o uso de instrumentos de avaliação muitas vezes padronizados.

O diagnóstico, é importante salientar, não é de competência dos profissionais do campo da educação, porém os educadores contribuem significativamente para identificação das características dessas pessoas, mediante informações coletadas no cotidiano desses sujeitos.

O estudante com TGD, como qualquer outro, precisa desenvolver o intelecto, a autonomia, independência, criatividade, capacidade de conhecer a si mesmo e ao mundo. Dessa forma, os aspectos que constituem os instrumentos de identificação e avaliação no processo ensino-aprendizagem devem priorizar as seguintes áreas:

- Interação social (reciprocidade)
- Comunicação (linguagem)
- Comportamento (expressividade)
- Cognição
- Motora
- Sensorial
- Lúdica (jogos e brincadeiras)
- Lógico-matemático

Dentre as variadas perspectivas citadas e as inúmeras outras existentes, importa ressaltar as funções executivas, que “implicam atenção, concentração, seletividade de estímulos, capacidade de abstração, planejamento, flexibilidade de controle mental, autocontrole, memória operacional, fluência verbal, organização e planejamento.” (Hamdan; Pereira, 2002).

Como sugestão, indica-se a

tarefa da Torre de Hanói²⁶, Teste de Correspondência de Figuras Familiares- MFFT²⁷, teste de inconsistência visuoespacial, tarefas de labirintos dentre outras, que servirão de instrumentos materiais para proceder com a avaliação. O professor também poderá construir atividades e jogos utilizando tarefas do programa TEACCH -*Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children*, que dizem respeito aos aspectos educacionais funcionais.

²⁶ Esta tarefa mede o raciocínio abstrato, a capacidade de memória de trabalho, o uso recursivo de regras condicionais, incluindo uma dentro da outra, a análise meio-fim e planejamento. A avaliação requer que seja executada uma sequência de movimentos para transformar um arranjo aleatório de discos numa configuração em forma de pirâmide. A memória de trabalho é um ingrediente essencial para realização dessa tarefa, pois é necessário prever determinadas configurações. (Fonte: <http://www.reab.me/testes-para-avaliacao-das-funcoes-executivas/>).

²⁷ O objetivo deste teste é o de avaliar a análise do padrão visual aos detalhes, atenção aos detalhes e à inibição da resposta ao impulso. É mostrada uma fotografia e quatro figuras de referência, o examinado tem que escolher a figura que é idêntica a fotografia. Os estímulos para serem comparados são diferentes somente em pequenos detalhes.

A avaliação inicial é o passo fundamental para orientar a elaboração do planejamento e organização dos atendimentos que potencializem as habilidades e minimizem as dificuldades evidenciadas pelo estudante com TGD. Ao proceder a avaliação, o educador deve observar e registrar iniciativas espontâneas do sujeito, socialização, contato visual, estratégias para obtenção dos itens de seu interesse, aproximações realizadas com os materiais dispostos no ambiente, formas de explorar o meio, desempenho motor, a oralização e as idiossincrasias. Dessa forma, a avaliação precisa ser entendida como parte integrante do planejamento do Atendimento Educacional Especializado, pois, conforme os estudos de Hofmann:

[...] Quando avaliamos uma pessoa, nos envolvemos por inteiro - o que sabemos, o que sentimos, o que conhecemos desta pessoa, a relação que nós temos com ela. [...] Avaliar é muito mais que conhecer o aluno, é reconhecê-lo como uma pessoa digna de respeito e de interesse. Em segundo lugar, o professor precisa estar preocupado com a aprendizagem desse aluno. Nesse sentido, o professor se torna um aprendiz do processo, pois se aprofunda nas estratégias de pensamento do aluno, nas formas como ele age, pensa e realiza essas atividades educativas. Só assim é que o professor pode intervir, ajudar e orientar esse aluno. (HOFMANN, 2003, p.1).

Nesse sentido, quanto mais envolvido, instrumentalizado e preparado estiver o educador, maior será a eficácia do processo avaliativo para o estudante com transtorno global do desenvolvimento. Assim, o profissional responsável pela avaliação deverá adotar tais procedimentos:

Indiretos - entrevistas, questionários, fichas, observação de outros profissionais;

Diretos - denominados como observação direta, considerando diversos contextos: a sala de aula, pátio, quadra, refeitório, entre outros;

Experimentais - situações planejadas e mediadas de maneira controladas e contextualizadas.

O ideal é que os estudantes com autismo sejam avaliados por uma equipe interdisciplinar, composta por profissionais das áreas de Psicologia, Educação Física, Psicomotricidade, Psicopedagogia e Fonoaudiologia. A atuação da equipe deve ocorrer em conjunto com o professor do AEE, com objetivo de possibilitar um olhar mais abrangente sobre as potencialidades e dificuldades, a fim de estabelecer um plano de intervenção melhor.

A busca por estratégias de avaliação mais coerentes às características apresentadas pelo estudante com TGD tem sido uma grande demanda por parte dos educadores. Alguns instrumentos padronizados que avaliam comportamentos sociais e algumas habilidades de cognição, possibilitando verificar repertórios de comportamentos sociais são, em sua maioria, de uso de médicos e terapeutas, não sendo, por esse motivo, direcionados ao trabalho realizado no campo pedagógico.

A Avaliação, entendida como um processo indissociável do fazer pedagógico deve ser proposta como um meio de expressar os avanços do sujeito com autismo, apontar os desafios a serem enfrentados, além de reorientar as intervenções voltadas à aprendizagem daqueles que necessitam de assistência específica, pois, conforme Luckesi (2000, p.20), "Seja pontual ou contínua, a avaliação só faz sentido quando leva ao desenvolvimento do educando".

No processo avaliativo é preciso levar em consideração as informações trazidas pela família, cuidadores e profissionais que atendem o estudante com autismo e, efetivamente, evidenciar os aspectos individuais e sociais, pois nem sempre se pode contar com uma equipe interdisciplinar para realizar avaliação conjunta, como mencionado anteriormente.

Para garantir o sucesso escolar desses estudantes, há a necessidade de instrumentos pedagógicos adequados às suas particularidades, de forma a não excluí-los de nenhum processo avaliativo. Assim, a distribuição e a disposição das atividades, recursos materiais de ensino-aprendizagem e a organização do tempo devem ser favoráveis no momento da avaliação.

A Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001), no Art. 6º que discorre sobre a identificação das necessidades educacionais especiais dos alunos, afirma ser de responsabilidade da escola realizar avaliação do "aluno" no processo de ensino e aprendizagem, a partir da experiência de seu corpo docente, seus diretores, coordenadores, orientadores e supervisores educacionais, do setor responsável pela educação especial do respectivo sistema e a colaboração da família e a cooperação dos serviços de Saúde, Assistência Social, Trabalho, Justiça e Esporte, bem como do Ministério Público, quando necessário.

Sendo assim, a avaliação deve expressar a maior quantidade de informações possível sobre a pessoa com autismo e contar com o apoio de diversos setores do sistema educacional. Desse

modo, deve ser realizada sistemática e assistematicamente, no mínimo a cada três meses, no Atendimento Educacional Especializado.

Nesse sentido, o foco da avaliação é o de buscar garantir a participação dos estudantes na rotina didático-pedagógica da escola comum, considerando o contexto social no qual o indivíduo está inserido. Rivière (1995, p.288) afirma que o professor de um estudante com autismo necessita seguir os seguintes passos:

- 1) a organização do ambiente deve adequar-se à necessidade de estimular a atenção da criança e evitar sua distração em relação aos aspectos relevantes das tarefas educacionais;
- 2) as instruções e sinais devem ser claros, simples, consistentes e adequados às tarefas, sendo apresentados somente depois de se assegurar a atenção do aprendiz;
- 3) dado o comprometimento da motivação social, pela dificuldade das relações interpessoais, deve-se trabalhar também com motivações de outra natureza – lúdica, social, comunicativa, sensorial – que o professor deverá descobrir e empregar, sistematicamente, para promover a aprendizagem. Estes procedimentos são importantes para identificar as capacidades do aluno autista e elaborar estratégias de ensino mais eficazes.

c) Instrumentos de Avaliação e Acompanhamento

A verificação dos avanços e das dificuldades apresentados pode ser feita utilizando instrumentos de avaliação e acompanhamentos variados como observações em sala de aula ou fora dela, entrevistas, filmagens, gravações de áudio, análise de material escolar, entre outras. A função do professor do AEE consiste em elaborar e/ou selecionar instrumentos funcionais estruturados, conforme os objetivos a serem alcançados na escola comum e a possível ampliação das possibilidades educacionais, identificando os apoios que os estudantes necessitam.

É possível que, em termos individuais, sejam necessários instrumentos bem específicos para melhor identificar as necessidades educacionais desses estudantes e seu nível de desenvolvimento no contexto no qual estiverem inseridos.

Para a construção dos instrumentos de avaliação e acompanhamento deve-se levar em conta a idade e as dificuldades específicas desses sujeitos referentes aos possíveis prejuízos na interação, comunicação e comportamento, bem como os objetivos gerais de cada ano de

escolarização, de acordo com os seguimentos da Educação Básica: educação, privilegiando as linguagens: verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal.

No AEE alguns indicadores precisam ser considerados para a elaboração dos instrumentos de avaliação e acompanhamento de estudantes com Transtornos Global do Desenvolvimento, conforme os ressaltados pelo MEC na publicação *Saberes e Práticas da Inclusão: avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais* (BRASIL, 2006, p. 64-68):

- Flexibilidade motora: tonicidade, movimentos involuntários, possibilidades de executar, intencionalmente, determinados movimentos com o corpo;
- Equilíbrio estático e dinâmico; controle mental das ações motoras em diferentes posições ou movimentos como ficar em pé, sentado, ajoelhado, andando, correndo, parado fazendo pose, etc;
- Dominância lateral e o domínio do esquema corporal;
- Coordenação motora geral na execução de movimentos solicitados seja por comando verbal ou por imitação gestual nos jogos com bola, peteca e outros;
- Coordenação motora geral no caminhar, correr, sentar, levantar;
- Equilíbrio estático, observável em situações lúdicas como “brincar de estátua” ;
- Coordenação visual motora observável na escrita, no desenho, recorte, modelagem e outras atividades que exijam coordenação mão/olho;
- Preferência e uso predominante da mão, pé, olho, ouvido direito ou esquerdo, em homolateralidade, ou não;
- A existência de problemas de fala e linguagem;
- Expressão de seus interesses;
- Compreensão de ordens, recados, histórias ouvidas, diálogos, textos escritos, identificando a principal ideia ou sentimento que o autor quer transmitir;
- Utilização de diferentes códigos como o oral, o escrito, o gráfico, o numérico e o pictórico;

- Explicitação das representações mentais referentes às ideias centrais do texto lido, por meio de palavras, gestos, sinais linguísticos, desenhos e outros;
- Idem para parágrafos e frases;
- Conhecimento do vocabulário empregado no texto;
- As estratégias usadas pelos alunos quando percebem que se enganaram;
- Os conhecimentos prévios sobre o tema do texto lido ou das narrativas orais;
- Identificação dos principais personagens, fatos e fenômenos contidos na mensagem;
- Representação da sequência dos fatos e de sua localização temporal;
- Domínio no emprego de conectivos como preposições, conjunções;
- No caso da leitura (oral ou silenciosa) a relação entre o ritmo em que executa a tarefa e a compreensão das ideias contidas no que lê;
- Estratégias de memorização que utiliza;
- Conhecimento dos próprios processos de pensar e resolver problemas (metacognição);
- Resolução de situações-problema, incluindo-se desde a interpretação da situação até as inferências necessárias para a busca das soluções;
- Juízos morais que realiza;
- Formas de expressão de que se utiliza e o uso de recursos como os gráficos, computacionais, os códigos aplicáveis, sinais, e outros meios de comunicação;
- Se reconhece seu nome, palavras, sílabas ou letras dentro das palavras;
- Se escreve seu nome, outras palavras, frases e textos;
- Organização da comunicação oral, escrita, por sinais ou códigos, acerca de determinado assunto, com lógica;
- Dificuldades que apresenta na comunicação oral e escrita;

- Sua relação social e de comunicação com colegas em várias situações de vida na escola: sala de aula, refeitório, pátio do recreio, prática de educação física e desporto e outros;
- Persistência para atingir seus objetivos;
- Como controla suas emoções e impulsividade em situações de frustração;
- Forma de valorização das ajudas; se as solicita, aceita, rejeita;
- Formas de convivência, manifestações de hostilidade, de solidariedade, de dependência, de autonomia, em diferentes situações de interação: com seus pares, seus professores, familiares e outras pessoas de seu convívio;
- Como sente e percebe o par educativo;
- Manifestações de tristeza, apatia, estresse e outras evidências de transtorno de humor.

Além das possibilidades citadas nos indicadores, é importante ressaltar que o professor deve, a partir da sua formação e experiência como docente, se articular com o professor da escola comum, sempre que possível, visando o aprimoramento dos instrumentos de avaliação e acompanhamento de estudantes com Transtornos Global do Desenvolvimento.

d) Planejamento do AEE

No que diz respeito ao AEE do estudante com autismo é possível elaborar um Plano de Desenvolvimento Individual que contemple a observação do estudante em situações livres e dirigidas, a aplicação dos registros realizados na avaliação inicial, as habilidades básicas para a faixa etária, estratégias de promoção da interação, comunicação e comportamento.

Para esse ter êxito, é necessário conter objetivos bem definidos, para que o profissional saiba onde o estudante com autismo está e aonde quer chegar. Tem que ter um caráter funcional, flexível e abrangente, propício às possibilidades de mediação.

Reafirma-se, então, uma abordagem pedagógica pautada nos princípios do Currículo Funcional para possibilitar a sustentação de uma prática pedagógica acessível e comprometida com os avanços dos estudantes com autismo. É preciso tomar consciência de que o fazer pedagógico só é eficaz quando a prática é mudada, buscando atender às necessidades dos

estudantes. Portanto, a ação pedagógica diária deve ser complementada, com recursos diversos, como imagens, desenhos, pinturas, música, jogos, brinquedos, atividades artísticas, manipulação com massas, sucatas, tecnologias educacionais, dentre outros.

O importante é estimular os estudantes, oferecer gradativamente um vasto repertório de atividades desafiadoras, respeitando singularidades tanto físicas quanto intelectuais e ritmo de aprendizagem, pois:

Não se trata de meramente de estipular tarefas isoladas e pedir para serem cumpridas com rigor e método, mas trata-se de uma concepção de aprendizagem que inclui desafios e superação, sempre com o intuito de propiciar a autonomia. (CUNHA, 2009, p.57).

Tendo em vista a necessidade de agregar um currículo funcional às transformações na forma de pensar e agir no fazer pedagógico, é preciso analisar se o ensino inclusivo oferece condições de aprendizagem satisfatória para as pessoas com Transtorno Global do Desenvolvimento nas classes comuns, independentemente de suas dificuldades, necessidades especiais ou do grau de comprometimento que possuam.

O fazer pedagógico deve ser capaz de favorecer ao estudante com autismo confiar em suas potencialidades através do trabalho desenvolvido pelo professor. Em relação ao professor do AEE, é possível considerar que esses estudantes são capazes de aprender, desenvolver-se e relacionar-se como os demais nos espaços educacionais comuns.

Portanto, o fazer pedagógico no AEE não implica em ensinar aos estudantes com TGD os conteúdos escolares. A sua função sustenta-se em dois pilares: oferecer experiências variadas e enriquecedoras para que esses estudantes participem das atividades do cotidiano escolar e criar possibilidades adequadas à superação das barreiras que os impedem de se desenvolver plenamente na sala de aula e fora dela.

As alternativas mais eficientes, conforme se pode notar, junto às pessoas com autismo são o Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Deficiências relacionadas à Comunicação - TEACCH e o uso do *Picture Exchange Communication System* -PECS²⁸.

e) Adequações curriculares

²⁸ Para ampliar os conhecimentos acerca dessas práticas, sugere-se: BAPTISTA, Cláudio Roberto; BOSA Cleonice; e colaboradores, (2002), BOSA, Cleonice (org.) (2002) & SUPLINO, M. (2007,2009).

A LDBEN/96 estabelece em seu Art. 26º que “os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela” e no Art. 59º propaga: “Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades”. (Brasil, 1996).

Entende-se, nesse sentido, que o currículo desenvolvido no AEE para os estudantes com TGD é o mesmo utilizado na escola comum, estabelecidos previamente os critérios de seleção de conteúdo e formas de avaliação, vinculados ao atendimento das reais necessidades educacionais do educando. Mesmo bem fundamentados, os paradigmas, diretrizes e parâmetros que constituem o currículo oficial, certamente não apresentam as condições necessárias para beneficiar as pessoas com autismo.

Diante dessas afirmativas, o AEE, deve oportunizar aos estudantes com autismo um currículo funcional e, sempre que possível, em ambiente natural, privilegiando as variadas formas desse estudante se expressar e se comunicar, corporalmente. Nessa perspectiva, a adequação curricular é entendida como “conjunto articulado de procedimentos pedagógico-didáticos que visam tornar acessíveis e significativos, para os alunos em situações e contextos diferentes, os conteúdos de aprendizagem propostos num dado plano curricular”. (ROLDÃO, 1999, p.58).

A partir dessa compreensão, as decisões sobre a organização e gestão das adequações curriculares poderão ocorrer em função das especificidades de cada sujeito e do contexto no qual esteja incluído com a finalidade de potencializar a inclusão e sua participação na rotina escolar. Assim, somente quando aprovada e avaliada pelo(s) professor (es) da escola comum, em articulação com a coordenação pedagógica e o professor do AEE, finalmente serão validadas.

Habilidades e Competências

Oportunizar a expressão das habilidades de um estudante com autismo é uma das tarefas complexas no atendimento educacional especializado. Para melhor compreensão, toma-se como parâmetro os estudos de Suplino (2005, p.35) sobre currículo funcional, tangente às habilidades funcionais, mais especificamente para serem desenvolvidas em sujeitos com

TGD, sendo estas, portanto, “[...] todas as habilidades necessárias para viver a vida de uma forma exitosa”.

Conforme a autora citada, as habilidades acadêmicas mais básicas como ler, escrever, contar, localizar-se no espaço, reconhecer o ambiente e suas características, dentre outras, trabalhadas na escola comum, precisam se tornar funcionais para estudantes com autismo. Assim:

Habilidades como, por exemplo, identificar cores, a princípio não nos parecem funcionais, uma vez que na vida dificilmente vamos dizer “Aquele pote azul tem açúcar”. Diríamos tão somente: “Aquele pote tem açúcar”. Uma habilidade como esta entretanto, pode tornar-se necessária à vida do aluno, pode passar a ter uma função para ele. Se este aluno vai trabalhar numa loja de roupas e passa a ter como tarefa organizar as roupas por cores ou distribuí-las aos departamentos, conforme as cores lhe sejam solicitadas, nesse momento identificar cores passa a ser funcional para esse aluno. É hora de ensiná-lo. (SUPLINO, 2005, p.35).

Alguns estudantes com autismo apresentam, conforme se percebe, uma boa memória fotográfica, auditiva e visual, além de outras habilidades extraordinárias como as musicais, artísticas e matemáticas. As razões precisas sobre o porquê de alguns sujeitos com TGD apresentar tais habilidades ainda são pouco conhecidas. Vale ressaltar, que as habilidades demonstradas pelos estudantes autistas servem como elemento norteador para o trabalho pedagógico do professor.

Quanto às competências, a exemplo de interações não verbal, imitação e capacidades comunicativas descritas por Fiore (2002) e relacionadas diretamente à habilidade do sujeito em observar, compreender e usar de maneira funcional qualquer informação advinda do ambiente social devem favorecer todo o trabalho pedagógico. Dessa forma, será possível observar, identificar e conhecer o potencial dos estudantes com Transtorno Global do Desenvolvimento nos espaços educacionais previstos ou prever, constatar talentos, fazer análises de suas capacidades e necessidades.

Disciplinas do Currículo Regular

As mesmas definidas no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, quando se tratarem de creches, entidades equivalentes e educação infantil; e os Parâmetros Curriculares Nacionais, referentes aos anos de escolarização do Ensino Fundamental.

f) Materiais Didáticos Pedagógicos

Alguns estudantes com autismo são pensadores visuais, ou seja, não pensam através da linguagem. Por esse motivo, alguns conceitos tornam-se difíceis de ser apreendidos quando não demonstrados de forma concreta e visual. Para as crianças e jovens não-verbais, o ideal é propor atividades que associem palavras às figuras dispostas em material resistentes e laváveis.

Como afirmado antes, muitos estudantes com autismo são bons em desenho, artes e na pintura. A utilização de computadores, por sua vez, torna-se indispensável por proporcionar inúmeras possibilidades e oportunidades de interação.

Para privilegiar características táteis como gostar de tocar materiais pedagógicos, a aprendizagem pode tornar-se mais significativa ao utilizar letras, lego, quebra-cabeça, dentre outros materiais didático-pedagógicos de plástico, permitindo a exploração e manipulação por parte dos estudantes durante a rotina diária. A música é outro recurso importante nos espaços educacionais

No caso de alunos com processamento visual deficiente, podem ser oferecidas letras impressas na cor preta sobre papel colorido, a fim de diminuir o contraste, papel bege claro, azul claro, cinza ou verde claro de variadas gramaturas. Os jogos industrializados ou construídos constituem um ótimo recurso para a aprendizagem, desde que estejam em consonância com as necessidades educacionais de cada sujeito e contemplem intervenções para a ampliação do contato visual, comunicação verbal, e comportamento social.

g) Referências Recomendadas sobre o tema

Para ler

CUNHA, Eugênio. *Autismo e Inclusão: Psicopedagogia práticas educativas na escola e na família*. Rio de Janeiro: Wak, editora. 2009.

DOURADO, Fátima. *Autismo e cérebro social: compreensão e ação*. Fortaleza. Premius, 2011.

GAUDERER, E.Christian. *Autismo e Outros Atrasos do Desenvolvimento: Guia Prático para Pais e Profissionais*. Livraria e Editora Revinter Ltda – 2. Ed. 1997.

GRANDIN, Temple. *Uma Menina Estranha*. Tradução Sergio Flaksman. São Paulo: Cia das Letras. 1999.

MACIEL, Mariene M.; GARCIA FILHO, Argemiro P. - *Brincanto*. Autismo tamanho família. São Paulo: Scortecci, 2012.

Para assistir

TESTEMUNHA do silêncio. Direção: Bruce Beresford Produção: James G. Robinson. (101min.). [S. L]: EUA, 2004.

Sinopse: Thriller sobre um menino autista de nove anos que testemunha o assassinato de seus pais. Para tentar desvendar o mistério, a polícia pede ajuda a Jake Rainer (Richard Dreyfuss), um dos maiores psicólogos mundiais no tratamento de crianças autistas. Rainer decide por um caminho complexo, desvendando a forma de pensar do menino, e entra em confronto com um colega (John Lithgow) que quer usar medicamentos e meios mais rápidos, mas que dão menos importância à criança.

UMA Viagem Inesperada- Missã especial. Direção: Gregg Champion. (96min.). [S.L.]: EUA, 2004.

Sinopse: Corrine descobriu o amor com os seus filhos. Corrine fica transtornada ao descobrir que não existia cura ou tratamento efetivo para a doença de seus filhos gêmeos Stephen e Phillip, o autismo. Para não se tornar prisioneira desta deficiência ela está determinada a propor uma vida normal aos garotos e começa uma jornada em busca desta nova vida. Ela terá que enfrentar muitos obstáculos para superar os preconceitos da sociedade e mostrar a capacidade de seus filhos. A sua dedicação é maior do que qualquer barreira e ela começa a ser aceita pelas outras pessoas. O que ela não esperava era a atenção e generosidade de Doug Thomas, que compartilha os seus problemas e participa de sua família. Tudo começa a mudar quando um de seus filhos é aceito em uma escola e o outro entra para a equipe de corrida cross country.

Para buscar na Internet

<http://cronicautista.blogspot.com>

<http://www.schwartzman.com.br>

<http://portal.mec.gov.br/index.php>

8.2.6 Altas Habilidades/Superdotação

Dartilene Pires Andrade²⁹

a) Especificidades Pedagógicas

Segundo Guenther (2000), educar é uma tarefa ampla, complexa e multidimensional; é de competência da educação atender a todas as pessoas: crianças, adolescentes e jovens, incluindo os dotados e talentosos. Para a caracterização dos alunos com altas habilidades/superdotação, consideram-se alguns aspectos, pois diversas pesquisas têm sido desenvolvidas com a finalidade de tentar encontrar respostas de maneira a elencar um conjunto de distinções capazes de defini-las.

²⁹ Pedagoga, especialista em Altas Habilidades/superdotação, com Mestrado em Educação Contemporaneidade (PGEduc – UNEB).

Assim, importa citar a Resolução CNE/CEB nº. 2/2001 das *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica* que estabelece algumas características sinalizadoras dos alunos com altas habilidades/superdotação. De acordo com a referida resolução, esses estudantes são aqueles que demonstram grande facilidade de aprendizagem, dominando rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes; além disso, atualmente, constatam-se outras definições considerando a importância de aspectos como criatividade e envolvimento com a tarefa (ou motivação) como definições de altas habilidades (BRASIL, 2001).

Seguindo essa linha de raciocínio, destaca-se a concepção dos três anéis de Renzulli (2004), que define superdotados como resultados da interação de três fatores: habilidade acima da média, envolvimento com a tarefa e criatividade. Esse pesquisador sugere que a habilidade acima da média envolve tanto as habilidades gerais quanto as específicas; enquanto o envolvimento com a tarefa diz respeito à motivação na execução da atividade ou resolução de um problema. Já a criatividade abrange fluência, flexibilidade e originalidade do pensamento, abertura a novas experiências, curiosidade, sensibilidade a detalhes e disposição para correr riscos.

Ainda segundo o autor, o mais importante é que os três anéis estejam interagindo em algum grau, para que um alto nível de produtividade possa emergir. Por conseguinte, a interação entre os três anéis é a característica mais importante na produção de comportamentos superdotados. Para Renzulli (2004), observam-se fatores ligados à personalidade e ao ambiente que também desempenham um papel importante na manifestação de comportamentos significativos de talentos.

Outra questão relevante do trabalho de Renzulli (2004) refere-se a dois aspectos significativos. O primeiro diz respeito ao estudo desenvolvido sobre a superdotação, dividindo-a em dois tipos: a superdotação acadêmica, relacionada à produção intelectual no ambiente escolar, ou aquela que está vinculada às disciplinas curriculares; e a superdotação produtivo-criativa concernente à capacidade que o indivíduo demonstra em apresentar sempre um produto novo e original, daquilo já conhecido por esse indivíduo. O segundo aspecto tem a ver com o Modelo de Enriquecimento para toda a Escola – SRM, que sugere atividades diferenciadas ou suplementares para todos os alunos. Esse modelo orienta o respeito às capacidades, estilos de aprendizagem, ritmo, interesses, e também o nível de aprendizagem de cada aluno, considerando suas diferenças demográficas e econômicas.

b) Identificação e Avaliação

O processo de identificação dos estudantes que apresentam características indicativas de altas habilidades/superdotação constitui-se em desafios para professores, educadores e estudiosos de várias áreas do comportamento. Sobre essa questão, ressalta-se o estudo de Freeman e Guenther (2000), chamando a atenção para o processo de identificação do aluno com altas habilidades/superdotação que deve ser desenvolvido de maneira contínua e flexível, considerando várias estratégias voltadas, principalmente, a toda população. Para as autoras os estudantes com capacidade elevada, são aqueles que demonstram níveis de desempenho excepcionalmente altos, seja numa amplitude de realizações ou em uma área delimitada, e aqueles cujo potencial para alcançar excelência não foi reconhecido por testes ou por autoridades educacionais. Lembram ainda sobre a diferença existente entre o reconhecimento do talento das crianças e adolescentes e dos adultos; as crianças são geralmente vistas em termos de precocidade em comparação com outras da mesma faixa etária, e os adultos pela produção baseada em muitos anos de dedicação a um campo ou domínio escolhido.

Outro aspecto enfatizado por Freeman e Guenther (2000), diz respeito às aptidões dos alunos que podem se estender por diferentes áreas como intelectual, artística, criativa, física ou social, ou podem ser limitadas a somente uma ou duas áreas. Todavia, seja qual for o potencial, ele é passível de se desenvolver a níveis muito elevados de desempenho, em circunstâncias nas quais pode se observar riqueza de condições apropriadas e oportunidades para aprender.

Por conseguinte, Ourofino e Guimarães (2007) sugerem que os alunos com altas habilidades/superdotação não constituem um grupo homogêneo, as características apresentadas por estes indivíduos podem variar entre si. Enquanto um deles pode mostrar, por exemplo, competência elevada em uma grande diversidade de áreas, associada a uma alta capacidade de liderança, outro pode revelar-se extraordinariamente competente em uma área apenas, sendo, no entanto, imaturo emocionalmente; ainda outro poderá ser fisicamente menos desenvolvido, apresentando, contudo, uma habilidade substancialmente superior.

O processo de identificação do estudante superdotado deverá ser estruturado dentro de princípios gerais, em uma ordem contínua e flexível, envolvendo várias estratégias e, em qualquer circunstância, dirigidos a toda população (GUENTHER, 2000). Esse processo deve considerar procedimentos como: observação do comportamento do aluno no contexto escolar;

promoção de atividades de enriquecimento; aplicação de instrumento para observação em sala de aula – lista com indicadores derivados das áreas de dotação e talento, dentre outros. Também se considera no processo de identificação do aluno com altas habilidades/superdotação, reunião para estudo da lista de indicadores com diretores, professores, coordenadores pedagógicos das Unidades Escolares pertencentes ao programa de atendimento ao superdotado, procurando compreendê-los no contexto da sala de aula como sinalizadores de características e traços apontados nesses educandos alunos, além de entrevistas com os alunos e seus pais.

Para proceder com a identificação é indispensável a preparação/formação dos profissionais envolvidos no processo; planejamento de ações específicas que possam auxiliar diretamente às Unidades Escolares; programas e atendimento sob a forma de Enriquecimento Educacional, concomitantes ao processo de identificação.

De acordo com Guenther (2000), devem-se levar em conta as observações do maior número de pessoas que lidam com o estudante para indicá-lo a participar do referido programa. Após a indicação, o aluno deverá permanecer em observação assistida na unidade do programa no qual estiver inscrito por um período determinado. Após esse período, o aluno indicado será encaminhado a um atendimento educacional diferenciado, preferencialmente sob a forma de enriquecimento, com um acompanhamento sistemático que possibilite conhecer a intensidade, frequência e consistência de suas aptidões. Este procedimento visa:

- Facilitar o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo;
- Possibilitar o crescimento global de maneira que o aluno possa dar maiores contribuições à sociedade;
- Subsidiar a preparação de alternativas que contribuam para a melhoria da qualidade de ensino;
- Fortalecer o autoconceito positivo;
- Desenvolver uma consciência social;
- Oportunizar ao educando maior produtividade criativa.

O acompanhamento será feito por profissionais especializados através de:

- Atividades de enriquecimento;
- Serviço itinerante;
- Atendimento psicopedagógico e psicológico;
- Orientação familiar.

A responsabilidade pelo acompanhamento do processo educacional deve ser dividida entre os vários níveis do sistema educacional; a autonomia de cada instância deve ser respeitada e mantida a articulação necessária à sua eficiência com o uso de instrumentos como:

- Relatórios das visitas de observação;
- Análise dos registros de planejamento e de avaliação das ações pedagógicas;
- Encontros para avaliações e planejamentos entre os professores envolvidos.

c) Planejamento e Acompanhamento

Após a etapa de identificação do estudante com inteligência acima da média, deve-se dar início à construção do Plano Individual para o atendimento desses educandos. Segundo Guenther (2011), o Plano Individual representa uma estratégia confiável no processo de organização do trabalho educativo, para que cada estudante possa dispor de atividades que atendam às suas necessidades e interesses, a curto e longo prazo. Ainda de acordo com Guenther (2011), a base do Plano Individual consiste em apresentar um projeto semestral de trabalho que deve ser elaborado pelo estudante, junto com o seu facilitador.³⁰ O projeto deve levar em conta as habilidades sinalizadas no processo de identificação dos alunos, respeitando as particularidades, ritmos e estilos de aprendizagem de cada indivíduo.

Para Guenther (2000) o processo desenvolvimento do projeto deve começar por averiguar com o aluno o que ele desenvolveu de mais proveitoso e satisfatório no semestre anterior e avaliar o que ficou incompleto e deveria ser concluído, considerando os pontos fortes do aluno, o que ele gosta, executa com prazer e apresenta motivação para realizar. Outras

³⁰ Facilitador é um termo utilizado por alguns centros de atendimento ao aluno com inteligência acima da média para denominar o professor que atua como orientador do projeto desenvolvido junto ao referido aluno.

questões valorizadas pela autora no processo de desenvolvimento do Plano Individual, diz respeito ao que o aluno precisa aprender ou melhorar e também o que gostaria de aperfeiçoar.

Voltando às declarações de Guenther (2011), a autora sugere que no atendimento do estudante com inteligência acima da média sejam desenvolvidas as seguintes atividades:

Projeto - implica em estudos planejados com a abordagem de um tema, uma expectativa, necessidade ou inclinação de um ou dois alunos que apresentem maturidade e motivação suficientes para o desenvolvimento de um trabalho de ampla independência, sendo normalmente orientados por voluntários presentes na comunidade onde o aluno encontra-se inserido, dispostos a trabalhar com esses alunos;

Estudo Independente - pode funcionar atendendo a situações exclusivas na vida do aluno, como habilitar-se para um concurso ou estudar para o vestibular; utiliza-se também quando o aluno tem a capacidade de pesquisar um tema com certa autonomia, sem muita ajuda;

Experiência de Trabalho - refere-se a uma atividade com tarefas não escolhidas pelo aluno, mas que propicie atividades a uma determinada instituição à qual ele se proponha servir de forma voluntária ou com alguma forma de retribuição;

Inserção em Situações Existentes – de acordo com Guenther (2011), essa atividade possibilita abordar o interesse demonstrado pelo aluno no plano de trabalho e inseri-lo em alguma situação ou grupos específicos já existentes, de maneira ativa e constante;

d) Adequações Curriculares/Programas de Atendimento ao aluno com altas habilidades/superdotação

Como os estudantes com altas habilidades/superdotação apresentam ritmo e estratégias de aprendizagens diferenciadas dos educandos com uma produtividade acadêmica dentro da média, necessitam de programas de atendimento específicos, sob a forma do enriquecimento escolar, que ofereçam atividades apropriadas às suas necessidades/capacidades intelectuais. Dentre essas atividades, ressalta-se a necessidade de uma flexibilidade curricular com

adequações que incluem desde a ampliação de conteúdos do currículo regular, o enriquecimento curricular e a compactação desse currículo para melhor ajustamento às demandas acadêmicas apresentadas pelos referidos alunos. De acordo com as *Adaptações Curriculares* (BRASIL, 1999), o desenvolvimento da aprendizagem escolar se relaciona diretamente ao currículo que, dentre outras funções, deve orientar os vários níveis de ensino e as atividades docentes. O referido documento aponta que o conceito de currículo abrange, portanto, aspectos englobando fundamentos filosóficos, sociopolíticos da educação, como também marcos teórico, referencial técnico e tecnológico que o concretizam na sala de aula. Além disso, relacionam princípios, operacionalização, teoria, prática, planejamento e ação.

De acordo com Sabatella e Cupertino (2007), os programas específicos para alunos com altas habilidades/superdotação têm a finalidade de prover as necessidades dos referidos estudantes propiciando um desenvolvimento completo e pessoal à medida que criam possibilidades para que possam encontrar desafios compatíveis com suas capacidades. Cupertino (2008), por sua vez, declara existirem diversas alternativas de atendimento e cada uma delas voltada a diferentes necessidades, não existindo, desse modo, nenhuma fórmula ou modelo ideal. Portanto, a autora considera que o método apropriado é aquele que agrupa um conjunto de combinações entre as opções de atendimento possíveis. Como exemplo de atendimento para estes alunos, Cupertino (2008) aponta três principais práticas no atendimento aos alunos com altas habilidades/superdotação, são elas:

Agrupamento – constitui-se na formação de grupos de alunos nas escolas ou classes especiais, ou sob a forma de pequenos grupos atendidos na sala de aula comum de maneira diversificada em relação aos demais alunos. A autora sugere que as vantagens dos agrupamentos estão em cooperar para um aproveitamento proporcional às habilidades, dando impulso (ou conservando) a motivação.

Aceleração - refere-se à forma de flexibilizar sistemas educacionais muito rigorosos, permitindo ao aluno pular etapas da formação regulamentar. A aceleração, de acordo com a autora, pode ser feita pela aceitação precoce do aluno na escola pela isenção de cursos, ou pela implementação de programas de estudos acelerados, flexíveis no que se referem ao ritmo, trabalhos e/ou áreas de conhecimento;

Enriquecimento curricular - diz respeito à abordagem educacional com a qual

se proporciona ao educando experiências de aprendizagem diferenciadas daquelas apresentadas normalmente pelo currículo regular. Essa estratégia pode ser realizada acrescentando-se conteúdos mais abrangentes e/ou mais profundos, e/ou solicitando-se dos estudantes projetos originais. Ainda segundo Cupertino (2008) a divisão dessas abordagens é feita didaticamente, pois, afirma a autora, observa-se uma inter-relação entre as três abordagens;

Já Sabatella e Cupertino (2008) sugerem que o enriquecimento dos conteúdos curriculares abrange:

A Adaptação curricular ou **adaptação curricular significativa** – abarca importantes modificações de objetivos, atividades, conteúdos, metodologia, distribuição do tempo e avaliação. Segundo as autoras esta estratégia envolve não só o aluno e seus tutores, como também toda a equipe escolar;

As ampliações curriculares - denominadas adaptações curriculares não significativas, são modificações mais focalizadas, com abrangência menor que as anteriores, visto que se referem a ampliações de determinados conteúdos de algumas disciplinas curriculares, com a utilização do aprofundamento dos conteúdos e mudança das atividades.

As tutorias específicas - abarca a indicação de alguém designado a auxiliar o aluno em suas atividades de enriquecimento. Pode ser designado um professor do ensino comum da própria escola, alguém que não seja da instituição, ou um colega que esteja mais adiantado. Essa alternativa propõe um atendimento especializado e personalizado no planejamento, hierarquização e execução de estratégias necessárias à obtenção de conhecimento;

A monitoria - representa também uma estratégia personalizada e especializada de aprender, no entanto, oferece a possibilidade de um funcionamento em que todos os indivíduos envolvidos no processo possam se beneficiar. Desse modo, o educando pode se beneficiar do auxílio de um monitor, e quando o monitor é o estudante, ele pode se sentir mais estimulado e aprofundar o conhecimento. Essa estratégia é capaz de colaborar também com o processo de socialização da pessoa com altas habilidades/superdotação.

Freitas e Pérez (2012), por sua vez, afirmam que os estudantes com altas habilidades/superdotação podem expressar seus interesses e habilidades não só no AEE, mas também nas salas de aula comum, por esse motivo, é necessário que os professores das diversas disciplinas, possam desenvolver ações que atendam às demandas apresentadas pelos referidos sujeitos. Freitas e Pérez (2012) afirmam que as estratégias de enriquecimento devem incluir, dentre outros, o Enriquecimento Intracurricular e declaram as atividades de enriquecimento intracurricular àquelas que flexibilizam, modificam e diversificam o “quê, quando e como ensinar”, como consequência o “quê, quando, e como avaliar” (BRASIL, 1999, p. 31).

As autoras sugerem que as estratégias propostas e orientadas pelo professor das diferentes disciplinas na sala de aula regular, no período de aula ou fora deste período devem incluir tarefas adicionais, projetos individuais, mentorias³¹, monitorias e tutorias.

Essas atividades podem ter como base o mesmo conteúdo trabalhado pelo aluno num dado momento e que poderá ser elaborado junto com o professor especializado ou, se houver necessidade, com um professor itinerante.

No tocante às adaptações curriculares para o atendimento do estudante com altas habilidades/superdotação, prossegue-se recorrendo aos estudos de Freitas e Pérez (2012), que sugerem as modificações curriculares para o atendimento voltado a este educando classificadas como significativas e não significativas. Uma adaptação não significativa dos processos didáticos e atividades podem abranger mudanças de procedimentos, inclusão de outras atividades ou de atividades complementares às calculadas, alterações do grau de complexidade das atividades e a eliminação de elementos, dentre outras. Já uma adaptação significativa dos métodos didáticos e atividades, pode propor o acréscimo de métodos e procedimentos de ensino e aprendizagem complementares ou alternativos.

As autoras sugerem que as referidas modificações podem ser desenvolvidas com a utilização de tarefas diferenciadas, estudos realizados individualmente ou por meio de pequenos grupos, projetos individuais, atividades desenvolvidas no enriquecimento intra e extracurricular e também com mentorias ou tutorias. Com relação à avaliação, as autoras falam dos tipos de modalidades de adaptações curriculares referidas nos PCNs baseadas nas propostas de

³¹ Forma individualizada de ensino por meio de mentores, que auxiliam no desenvolvimento de talentos específicos.

Manjón (1995) demonstrando que a avaliação na modalidade não significativa envolve adaptação e modificação de técnicas e instrumentos, enquanto que na modalidade significativa a introdução de critérios específicos de avaliação e eliminação de critérios gerais, adaptações de critérios regulares de avaliação e modificação de critérios de promoção são alternativas viáveis.

Freeman e Guenther (2000) asseguram, assim, que todo o trabalho educacional é fundamentado na ação do professor que atua diretamente com o aluno. Portanto, a educação para alunos bem dotados não é exceção. Mesmo que uma grande variedade de pessoas com suas experiências de vida, no âmbito profissional e na vida em geral, possa colaborar com a formação das crianças dotadas e talentosas, a pessoa principal para auxiliar estas crianças no desenvolver do processo de assimilação da vivência educativa, é indubitavelmente o professor. Seguindo essa linha de pensamento Virgolim (2007) chama a atenção para o fato de que os professores empenhados em colaborar com ações efetivas voltadas à inclusão e obtenção de êxito desses alunos na sociedade atual devem incentivar determinados aspectos das suas personalidades de maneira a lhes proporcionar um ambiente seguro, possibilitando-lhes ampliar talentos e empregá-los em alguma área do conhecimento e da cultura.

e) Referências Recomendadas sobre o tema

Para ler

ALENCAR, E.M.L.S; FLEITH, D. S. *Superdotação: determinantes, educação e ajustamento*. São Paulo: EPU, 2001.

ARMSTRONG, Thomas. *Inteligências múltiplas na sala de aula*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2001.

FREEMAN, J. ; GUENTHER, Z. C. *Educando os mais capazes*. São Paulo: EPU, 2000.

GARDNER, Howard . *Inteligências múltiplas – Um conceito reformulado*. São Paulo: Objetiva, 2000.

LABROW, M. *Atividades criativas para a sala de aula*. Petrópolis: Vozes, Trad. Denise Jardim Duarte. Editora Vozes. Petrópolis, RJ, 2011.

MARTÍNEZ, A. *Criatividade, personalidade e educação*. Campinas, SP Papirus, 1997.

VIRGOLIM, A. M. R.; FLEITH, D. S.; NEVES-PEREIRA, M. S. *Toc, Toc... Plim, Plim*. Cidade: Editora Papyrus, 2001.

RAMOS, C. *O despertar do gênio* - Aprendendo com o cérebro inteiro. Rio de Janeiro: Qualitymark Editora, 2002.

STERNBERG, R. J. *Inteligência plena: ensinando e incentivando a aprendizagem e realização dos alunos*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

WINNER, E. *Crianças superdotadas*. Mitos e realidades. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1998.

Para assistir

CÓDIGO para o Inferno. Direção: Harold Becke Produção: Brian Grazer, Karen Kehela. (112min.). [S.L.]: EUA, 1998.

Sinopse: Simon (Miko Hughes), um menino autista de nove anos, decifra por acaso um importante código de segurança dos sistemas do governo. Pouco depois, seus pais são assassinados e o garoto desaparece. O agente do FBI Art Jeffries (Bruce Willis), que tem sido escalado para tarefas rotineiras após o fracasso de uma operação na qual participava, é selecionado para investigar o desaparecimento de Simon. Art o encontra traumatizado e assustado e se identifica com o isolamento e dor do menino. Quando Art percebe que Simon corre perigo, precisa protegê-lo e descobrir quem e por que querem matá-lo.

GÊNIO Indomável. Direção: Gus Van Sant. Produção: Lawrence Bender (126min.). [S.L.]: EUA, 1997.

Sinopse: Drama sobre o rebelde Will Hunting (Damon), um garoto dotado de grande inteligência que vive se metendo em encrenca. Sem família e com pouca educação formal, ele devora livros, mas guarda tudo que aprende para si e procura empregos que dispensam qualificação. Um professor descobre que Will é um gênio e quer o garoto em sua equipe de matemática, mas, como Will tem problemas com a polícia, é preciso fazer um acordo com a justiça. São impostas duas condições: ele tem que trabalhar com o professor e fazer terapia. Sean McGuire é o terapeuta chamado para domar o difícil temperamento do rapaz. Ambos são igualmente teimosos, mas surge uma amizade que convence Will a encarar seu passado e seu futuro.

MENTES que brilham. Direção: Jodie Foster. Produção: Peggy Rajski, Scott Rudin. (99min.). [S.L.]: EUA, 1991.

Sinopse: A história de Fred Tate (Adam Hann-Byrd), um garoto de sete anos com inteligência acima da média e sérias dificuldades de relacionamento. Tímido e solitário, o menino se vê afastado do convívio social, em parte por causa da superproteção de sua mãe, a garçonete Dede (Jodie Foster). Como não consegue matriculá-lo em escolas comuns, ela procura por uma instituição especial para crianças superdotadas, onde o menino é inscrito

numa espécie de olimpíada para pequenos gênios. Durante a competição, ele apresenta um desempenho notável, mas acaba agravando seu estado psicológico.

UMA mente Brilhante. Direção: Ron Howard. Produção: Brian Grazer. (134min.). [S.L.]: EUA, 2001.

Sinopse: Baseado no livro *A Beautiful Mind: A Biography of John Forbes Nash Jr.*, de Sylvia Nasar. Conta a história real de John Nash que, aos 21 anos, formulou um teorema que provou sua genialidade. Brilhante, Nash chegou a ganhar o Prêmio Nobel. Diagnosticado como esquizofrênico, enfrentou batalhas em sua vida pessoal, lutando até onde pôde. Em contraponto ao seu desequilíbrio está Alicia (Jennifer Connelly), uma de suas ex-alunas com quem se casou e teve um filho.

Para buscar na internet

<http://conbrasd.org/wp/>

www.sapiens.com.br

www.possibilidades.com.br

www.intelliwise.com.br

www.talentocriativo.com.br

www.profissaomestre.com.br

www.edukbr.com.br

www.pedagobrasil.com.br

www.ufsm/ce/revista.com.br

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O convívio social e solidário é importante, porém não é mais aceitável apenas a inserção de estudantes com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação no espaço da escola comum sem a oferta das condições necessárias para que tenham sucesso no processo de ensino-aprendizagem.

Por se tratar de uma obrigação da escola oferecer o Atendimento Educacional Especializado-AEE para os estudantes públicos da educação especial matriculados na classe comum, é urgente que o processo de implantação de Sala de Recursos Multifuncionais - SRM, iniciado pelo Ministério da Educação, em 2007, se torne realidade em todas as escolas da rede pública de ensino do Estado da Bahia.

É desejo da Secretaria da Educação construir escolas que recebam, acolham e mantenham todas as crianças e jovens no mesmo espaço educacional. Acreditamos nas possibilidades deste acontecimento frente às orientações e esclarecimentos presentes neste documento, apresentado como meio de dinamizar a viabilização da Escola Bilíngue para o estudante surdo, a implantação das Salas de Recursos Multifuncionais e, conseqüentemente, a oferta do AEE.

Acreditamos que as informações presentes nesse texto não são novidades para aqueles que já atuam na Educação Especial. No entanto, o seu valor está na disseminação da práxis pedagógica construída, ao longo dos anos, na tentativa de fazer o melhor trabalho, dentro das condições oferecidas. Não se trata de um modelo a ser seguido, sem a reflexão devida sobre o contexto da instituição e as necessidades dos educandos, tendo em vista a viabilização do processo inclusivo de *Todos* num espaço educacional específico, mas são caminhos possíveis de serem trilhados por toda comunidade escolar na defesa pelo direito à educação de todas as pessoas.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Simone Santos Barbosa de. *Educar na diferença: imagens e concepções docentes sobre o processo de letramento do surdo na Educação de Jovens e Adultos*. 2009. 191 p. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Faculdade de Educação, Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Salvador, Bahia, 2009.

BOSA, Cleonice (org.). *Autismo e educação: reflexão e propostas de intervenção*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BOSCO, Ismênia Carolina Mota Gomes; MESQUITA, Sandra Regina Stanziani Higino; MAIA, Shirley Rodrigues. *A Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: Surdocegueira e Deficiência Múltipla*, Brasília, 2010.

BOTELHO, Paula. *Linguagem e Letramento na Educação de Surdos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: adaptações curriculares. Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais*. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1999.

_____. Ministério da Educação. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Secretaria da Educação Especial. Brasília: MEC/ SEESP, 2001.

BRASIL. *Lei Federal n. 10.436 de 24 de abril de 2002*. Reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais e da outras providencias, Brasília, 2002. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm> .Acesso em 24.ago.2014.

_____. *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. Brasília, 2005. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110098.htm>. Acesso em: 24. ago.2014.

_____. Ministério da Educação. *Saberes e Práticas da Inclusão*. Avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais. 2 ed. Brasília: MEC/SEESP. 2006. (Série Saberes e práticas da inclusão).

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais – orientações gerais e marcos legais*. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Educação Infantil Saberes e Práticas da Inclusão: dificuldade de comunicação e sinalização: surdocegueira/múltipla deficiência sensorial* 4 ed. Brasília: MEC/SEESP, 2006. (Série Saberes e práticas da inclusão).

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. *Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: SEESP, 2010.

_____. Ministério da Educação. *Documento Orientador Programa de implantação de Salas de Recursos Multifuncionais*. Brasília: MEC/SEESP, 2013.

COSTA, Jane de Almeida. *Adaptando para a baixa visão - Projeto Nacional para alunos com baixa visão*. MEC/ FNDE/USP/ABEDEV. Brasília: DF, 2000.

CRUZ. Cátia M. P. *Integração escolar do aluno com cegueira: da intenção à ação*. 2002. 182f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Estadual de Feira de Santana. UEFS, Feira de Santana, Bahia, 2002.

CUNHA. Eugênio. *Autismo e Inclusão: Psicopedagogia práticas educativas na escola e na família*. Rio de Janeiro: Wak, editora. 2009.

CUPERTINO, C. M. B. (Org.) *Um olhar para as altas habilidades: Construindo Caminhos*. São Paulo: FDE, 2008.

DUTRA. Claudia Pereira. *Manual de Orientação: Programa de implantação de sala de recursos multifuncionais*. Brasília: MEC/SEESP, 2010.

DUTRA, Claudia Pereira; GRIBOSKI, Claudia Maffini; Educação Inclusiva: um projeto coletivo de transformação do sistema educacional. In: Ministério da Educação. *Ensaios Pedagógicos- III seminário nacional de formação de gestores e educadores*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Especial, 2006. p. 17-23

FERNANDES, Sueli. *Práticas de Letramento na Educação Bilíngüe para Surdos*. Disponível em: < http://www.cultura-sorda.eu/resources/Fernandes_praticas_letamentos+_surdos_2006.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2012.

_____. Conhecendo a Surdez. In: ARANHA, Maria Salete Fabiano (Org.). *Saberes e Práticas da Inclusão: Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos surdos*. Anexo I. SEESP/MEC, 2005, p. 67-106) In: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/alunossurdos.pdf>> . Acesso em 18 jun. 2012.

FREEMAN, J.; GUENTHER, Z. C. *Educando os mais capazes: idéias e ações comprovadas*. São Paulo: EPU, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, S. N.; PÉREZ, S. G. P. B. *Altas Habilidades/Superdotação: atendimento especializado*. Marília, SP: ABPEE, 2012.

GAUDERER, Christian E. *Autismo e outros atrasos do desenvolvimento: uma atualização para os que atuam na área; do especialista aos pais*. Brasília: MAS, CORDE, 1993.

GOMES, Adriana Leite Lima Verde; POULIN, Jean-Robert; FIGUEIREDO, Rita Vieira de. *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar*. O Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência Intelectual. SEESP/MEC, Fascículo II, Brasília: 2010.

GUENTHER, Z. C. *Desenvolver Capacidades e Talentos: Um Conceito de Inclusão*. Petrópolis, RJ. 2000.

_____. *Caminhos para Desenvolver Potencial e Talento*. Lavras, MG: UFLA, 2011.

HADDAD, Mara Aparecida Onuki. Adaptação de auxílios para pacientes com baixa visão. In: SAMPAIO, Marcos Wilson (org.). *Auxílios para a Baixa Visão*. São Paulo: Laramara, 2001, col. Baixa visão, v.1. p. 9-13.

HAMDAN, A. C; PEREIRA, A. P. A. . *Avaliação Neuropsicológica das Funções Executivas: Considerações Metodológicas*. Psicologia: Reflexão e Crítica, 22(3), 386-393, 2002.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação Mediadora*. Porto Alegre: Mediação, 1993. 20ª edição, 2003.

KOCH, Villaça & ELIAS, Vanda Maria. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2010.

LUCKESI, Carlos Cipriano. *Avaliação da Aprendizagem Escolar*. São Paulo: Ed. Cortez, 2000.P.20.

MAIA, S. R.; JESUS, R. M.; ROSA, D.; DUARTE, D. F.; GIACOMINI, L.; ALVAREZ, M. M. R. M. L.; PETERSEN, M. I. & CAMBRUZZI, R. C. S. *Aspectos gerais sobre surdocegueira*. São Paulo: 2001.

MAIA, Shirley. e GIACOMINI, Lília. Colaboração: SOUZA, Márcia. e IKONOMIDIS, Vula. *Avaliação em Pessoas com Surdocegueira e Deficiência Múltipla Sensorial. Centro de Recursos nas áreas da Surdocegueira e Deficiência Múltipla Sensorial - Programa da Ahimsa Associação Educacional para Múltipla Deficiência*. Disponível em: <escritades.dominiotemporario.com/doc/01AEE_DMU_Aquis_Ling.pdf>. Acesso em 8 set. de 2014.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Relatório do Grupo de Trabalho, designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013, contendo *Subsídios para a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SECADI, 2014. MENEZES, Eliana da Costa Pereira de. Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência mental. Universidade de Santa Maria – RGS/Eproinfo / 2010. Módulo V

OUROFINO, V. T. A. T.; GUIMARÃES, T. G. Características Intelectuais, Emocionais e Sociais do Aluno com Altas Habilidades/Superdotação. In: FLEITH, D. S. (org.). *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação*. v. 1. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. p. 43- 51.

PIMENTEL, Susana Couto. *O currículo para pessoa com deficiência mental na escola regular*. Cadernos de Educação/FaE/PPGE/UFpel; Pelotas, Ed. n. 45, p. 44 – 50, maio – agosto 2013. Disponível em: <<http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/3820>>. Acesso em: 5 ago.2014.

QUADROS, Ronice Müller de; & SCHMIEDT, Magali L. P. *Idéias para ensinar português para alunos surdos*. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

QUADROS, Ronice Müller de. O “BI” em bilingüismo na educação de surdos In: FERNANDES, Eulalia (Org.). *Surdez e bilingüismo*. Porto Alegre: Mediação, 2008, p. 26-36. Disponível em: <http://www.ronice.cce.prof.ufsc.br/index_arquivos/Documentos/bilinguismo.pdf>. Acesso: 24 ago.2014.

RENZULLI, J. S. O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. *Revista Educação*, Porto Alegre/RS, PUCRS, ano XXVII, v. 52, n. 1, jan/abr. 2004. p. 75-131

RIVIÈRE, A. O Desenvolvimento e a educação da criança autista. In: COLL, C., PALACIOS, J., MARCHESI, A. (Org.) *Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artmed, 1995. 3, p. 272 - 291.

ROLDÃO, M.C. *Os Professores e a gestão do currículo*. Perspetiva e práticas em análise. Porto: Porto Editora, 1999.

SABATELLA, M. L.; CUPERTINO, C. M. B. Práticas Educacionais de Atendimento ao Aluno com Altas Habilidades/ Superdotação. In: FLEITH, D. S. (org.). *A construção de*

práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação. v. 1. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. p. 79-80.

SAMPAIO, Marcos Wilson (org.). *Auxílios para a Baixa Visão*. col. Baixa visão, v.1. p. 9-13. São Paulo: Laramara, 2001.

SAMPAIO, Marcos Wilson *et al.* *Baixa Visão e Cegueira: Os caminhos para a reabilitação, a educação e a inclusão*. Rio de Janeiro: Cultura Médica: Guanabara Koogan, 2010.

SEI, Mayumi. Recursos não ópticos e recursos para controle da iluminação. In: SAMPAIO, Marcos Wilson (org.). *Auxílios para a Baixa Visão*. São Paulo: Laramara, 2001, col. Baixa visão, v.1. p. 57-63.

SERPA, Ximena. *Comunicação para pessoas com surdocegueira*. Coletânea AEE. Fascículo 5: Surdocegueira e Deficiência Múltipla. UFC-MEC, 2010

SILVA, Luciene Maria da. *Diferenças negadas: o preconceito aos estudantes com deficiência visual*. Salvador: EDUNEB, 2009.

SERPA, Ximena. *Avaliación Integral para Niños Sordociegos*. Publicação: Instituto Nacional para Cegos – Bogotá: Colômbia, 2002.

SUPLINO, Maryse. *Curriculo funcional natural: guia prático para a educação na área do autismo e deficiência mental* - Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência; Maceió: ASSISTA, 2005. (Coleção de Estudos e Pesquisa na Área da Deficiência; v. 11).

_____. *Retratos e imagens das vivências inclusivas de dois alunos com autismo em classes regulares*. 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

_____. *Vivências inclusivas de alunos com autismo*. Rio de Janeiro: Kirios Editora, 2009.

VAN DIJK, Jan. *Movement and communication with rubella children*. Tradução: Dalva Rosa. Conferência na Reunião Geral Anual da Organização Nacional de Cegos de Madrid: ONCE, 1968.

VIRGOLIM, A. M. R - *Altas Habilidades/Superdotação: Encorajando Potenciais*. Brasília Ministério da Educação - Secretaria da Educação Especial, 2007.

WEISS, Maria Lúcia Lemme. *Psicopedagogia Clínica – uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar*. 12 ed.rev e ampl. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

ANEXOS

ANEXO A - Registro dos professores e estudantes da Sala de Recursos Multifuncional

(Cabeçalho da Instituição)

REGISTRO DOS PROFESSORES E ESTUDANTES DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL

Município: _____ DIREC: _____

Colégio: _____ Tel.: () _____

Diretor (a): _____ Tel.: () _____

I - Profissionais

Nº	Professor	Formação	Cadastro	C .H.	Telefone	E-mail
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8						
9						
10						
11						
12						
13						
14						
15						

ANEXO B - Dados Informativos da Unidade Escolar com Atendimento Educacional Especializado – AEE

(Cabeçalho da Instituição)

DADOS INFORMATIVOS DA UNIDADE ESCOLAR COM ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – AEE

1 - Unidade Escolar: _____

2 - Endereço: _____

CEP: _____ TEL: _____ FAX: _____

E-mail: _____

3 - Direção

3.1- Diretores (a): _____

3.1 - Contatos (Tel./E-mail): _____

3.2 - Vice-Diretores: _____

Matutino: _____

Vespertino: _____

Noturno: _____

3.3 - Coordenador (es) Pedagógicos(s): _____

4 – Modalidades de Atendimento:

() Sala de recurso multifuncional

() Ensino Itinerante

5 – Turnos de Atendimento:

() Matutino

() Vespertino

() Noturno

6 – Número de alunos:

() Cegueira

() Baixa Visão

() Surdez

() Deficiência Auditiva

() Deficiência Intelectual

() Deficiência Múltipla

() Deficiência Física

() Surdo cegueira

() Transtorno Global do Desenvolvimento

() Altas Habilidades /Superdotação

() Outros _____

7 – Contratos durante a visita:

() Diretor(a)

() Vice-Diretor(a)

() Coordenador(a)

() Professor de SRM/EI

() Professor da

CR/Disciplina(s) _____

() Aluno do AEE

() Outro (s) Alunos(s)

() Outros

Profissionais: _____

8 – Aspectos do Ambiente Físico Escolar para AEE.

8.1 – Há professor atuando no AEE?

() Sim () Não

8.2 – Em caso positivo, informe o número de professores de AEE , indicando nome, formação e C.H. de atuação.

Nome	Formação Acadêmica	C.H.

8.3- Qual a qualificação do professor para o exercício?

() Pós-graduação em educação especial /inclusiva.

() Formação em serviços na área especializada.

8.4- Há na Unidade Escolar:

() Intérprete de Libras Quantos: _____

() Instrutor de Surdos Quantos: _____

8.5 – Onde o aluno recebe o AEE?

() SRM

() Biblioteca

() Sala do Professores

() Sala da Coordenação

() Outros _____

8.6 -Acessibilidade do espaço escolar:

() Rampas de Acesso () Sinalização para surdos

() Sanitários adaptados () Sinalização para baixa visão

() Pista tátil () Sinalização em Braille

8.7– O espaço daSRM é adequado em relação:

() Tamanho

() Localização dentro da Unidade Escolar

() Ventilação / arejada

() Iluminação

() Mobiliário – mesa, cadeira para alunos e professor, estudante

8.8 – Quais os equipamentos e materiais específicos existentes? Especifique a quantidade.

Materiais recebidos/adquiridos

Nº de Ordem	Especificação	Quantidade
01	Microcomputador com gravador de CD, leitor de DVD e terminal	
02	Monitor de 32" LCD	
03	Fones de ouvido e Microfones	
04	Scanner	
05	Impressora laser	
06	Teclado com colmeia	
07	Mouse com entrada para acionador	
08	Acionador de pressão	
09	Bandinha Rítmica	
10	Dominó	
11	Material Dourado	
12	Esquema Corporal	
13	Memória de Numerais	
14	Tapete quebra-cabeça	
15	Software para comunicação alternativa	
16	Sacolão Criativo	
17	Quebra cabeças sobrepostas (sequência lógica)	
18	Dominó de animais em Língua de Sinais	
19	Memória de antônimos em Língua de Sinais	
20	Conjunto de lupas manuais (aumento 3x, 4x e 6x)	
21	Dominó com Textura	
22	Plano Inclinado – Estante para Leitura	
23	Mesa redonda	
24	Cadeiras para computador	
25	Cadeiras para mesa redonda	
26	Armário de aço	
27	Mesa para computador	
28	Mesa para impressora	
29	Quadro melanínico	
30	Impressora Braille	
31	Máquina Braille	
32	Lupa Eletrônica	
33	Reglete de Mesa	
34	Punção	
35	Soroban	
36	Guia de Assinatura	
37	Globo Terrestre Adaptado	
38	Kit de Desenho Geométrico Adaptado	
39	Calculadora Sonora	
40	Software para Produção de Desenhos Gráficos e Táteis	

9 – Promoção da Inclusão Escolar.

9.1 – O PPP da escola contempla ações promotoras da inclusão:

EDUCAÇÃO INCLUSIVA

AEE

OBS: _____

9.2 – Que ações e metas foram estabelecidas para a inclusão dos alunos com deficiência, TGD, altas habilidades/Superdotação.

9.3 – O Gestor da Unidade Escolar informa aos professores sobre a efetivação da matrícula de alunos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e altas Habilidades/Superdotação, no início do ano letivo?

Sim Não

9.4 – É realizado algum evento de sensibilização para a inclusão do aluno?

Sim Não

9.5 – Em caso positivo, cite o que já foi feito para fortalecer a inclusão nesta unidade escolar.

9.6 – A Unidade Escolar tem a prática de adquirir material de consumo ou equipamento para o AEE? Em caso negativo, justifique.

9.7 – Professores do AEE participam das Formações de educação Especial?

Sim Não

9.8 – Quais dos outros profissionais, que atuam na escola, já participam de cursos/eventos na área da Educação Especial/Inclusiva?

Diretor

Professores da classe regular

Vices

Coordenador Pedagógico

Funcionários administrativos

Funcionários de apoio (Portaria, Vigilância, Limpeza, Merenda)

() Outros _____

9.9 – O professor de AEE é envolvido nas atividades desenvolvidas pela escola?

() Sim () Não

Em caso positivo marque o momento:

() Eventos Comemorativos

() Reunião Pedagógicas

() Outros _____

Em caso negativo justifique:

9.10 – O espaço da sala de aula regular em que o aluno com deficiência, TGD e/ou altas habilidades/superdotação, frequenta é adequado em:

() Tamanho () Ventilação/arejada

() Localização dentro da Unidade Escolar () Iluminação

() Equipamentos específicos () Acessibilidade

() Mobiliário

9.11 – O espaço da sala Multifuncional é adequado em relação a:

9.12 – Qual desses espaços, na escola, encontra-se adaptado para ser usados pelo aluno?

() Laboratório de informática (computadores com software e periféricos específicos)

() Biblioteca (livros em Braille, ampliadores, Língua de Sinais, vídeos em Libras e Funcionários para função de leitor e interpretes)

Observações:

Professor Especializado

Direção

ANEXO C - Encaminhamento da Direção da Unidade Escolar para o AEE

(Cabeçalho da Instituição)

ENCAMINHAMENTO DA DIREÇÃO DA UNIDADE ESCOLAR PARA O AEE

I - Identificação:

Nome: _____

Idade: _____ Série: _____ Turno: _____

Unidade de Ensino: _____

Dependência Administrativa:

Estadual () Municipal () Federal () Tel. () _____

Diretor(a): _____

II- Motivo do encaminhamento

III - Necessidade Especifica do Estudante:

Altas Habilidades/Superdotação ()

Deficiência Auditiva ()

Deficiência Física ()

Deficiência Intelectual ()

Deficiência Visual ()

TGD – Transtornos Globais do Desenvolvimento ()

Outros

IV - Diagnóstico ou laudo médico:

Sim () Não ()

Em caso afirmativo, anexar cópia ao encaminhamento.

_____, ____/____/____

Diretor(a)

ANEXO D – Encaminhamento da Direção da Escola para Centros de Apoio Pedagógico /Instituições Especializadas

(Cabeçalho da Instituição)

ENCAMINHAMENTO DA DIREÇÃO DA ESCOLA PARA CENTROS DE APOIO PEDAGÓGICO /INSTITUIÇÕES ESPECIALIZADAS

Da: Sala de Recursos Multifuncionais

Para: _____

Prezado (a) Diretor (a):

Estamos encaminhando

Matriculado (a) nesta unidade de ensino para que sejam realizados os seguintes atendimentos:

Motivo/Observações: _____

Somos gratos pela atenção e nos colocamos ao seu dispor.

Professor da SRM

Direção da Unidade Escolar

Em ____/____/____

ANEXO E - Registro de Itinerância

(Cabeçalho da Instituição)

REGISTRO DE ITINERÂNCIA

Município _____ DIREC _____

Unidade Escolar _____

Data do Acompanhamento: ____/____/____ Turno: _____

Contato durante o acompanhamento:

() Diretor () Vice Diretor () Coordenador Pedagógico

() Professor () Aluno do AEE

() Professor classe regular/Disciplina _____

1- Objetivo (s) do Acompanhamento

2. Atividades desenvolvidas

3. Situações Apresentadas	4. Encaminhamento

5. OBSERVAÇÕES _____

Assinatura

Local/Data

ANEXO F - Mapa de acompanhamento mensal das escolas com Atendimento Educacional Especializado - AEE

(Cabeçalho da Instituição)

MAPA DE ACOMPANHAMENTO MENSAL DAS ESCOLAS COM ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO - AEE

INSTITUIÇÃO: _____

PROFISSIONAL DA ITINERÂNCIA: _____

CARGO _____

Nº	UNIDADE ESCOLAR	MUNICÍPIO	DATA DO ACOMPANHAMENTO	TURNO	ASSINATURA DIREÇÃO (carimbo)	ASSINATURA PROFESSOR DA SRM
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8						
9						
10						

Assinatura do Profissional da Itinerância_____
Assinatura do Diretor do Centro

**ANEXO G – Roteiro para o Plano Individual de Atendimento Educacional Especializado
(Cabeçalho da Instituição)**

**ROTEIRO PARA O PLANO INDIVIDUAL DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO**

Unidade Escolar: _____

Aluno (a): _____

Idade: _____

Ano/série: _____

Necessidade Educacional Especial: _____

Informações Iniciais sobre a especificidade (Consultar relatório, laudo, documento oficial c/CID, citar a patologia, entrevista com o responsável, queixas e outras informações)

I- Avaliação Inicial: considerar as potencialidades e dificuldades

1. Percepção (olfativa, tátil, auditiva);
2. Linguagem (compreensão, expressão oral e escrita, memória);
3. Função Motora (locomoção, lateralidade, equilíbrio, orientação espacial);
4. Aspectos sócio-emocionais (estado emocional, comportamento, interação com colegas e familiares, cooperação, afetividade);
5. Uso de recursos especiais (citar recursos, materiais, e equipamentos que já faz uso);
6. Observações e ocorrências relevantes, durante a Avaliação Inicial.

II-Plano de Intervenção

1. Objetivos
2. Áreas específicas a serem trabalhadas no AEE, abrangendo aspectos avaliados (percepção, linguagem, função motora, situação sócio emocional e familiar);
3. O que vai fazer? (Atividades);
4. Como vai fazer? (Metodologia de intervenção, frequência de atendimento, tempo de duração de cada atendimento, especificar espaços que serão usados, além da SRM);
5. Recursos materiais e equipamentos (o que precisa usar introduzir no atendimento para ajudar o aluno);
6. Como vai avaliar os resultados da intervenção;
7. Resultados esperados com a aplicação do plano de atendimento;
8. Outros atendimentos necessários (indicar encaminhamentos complementares, caso necessário);

Data: ___/___/_____

Assinatura/Professor do AEE

OBS: Sugere-se para elaboração do referido plano a leitura do texto *Plano de desenvolvimento individual: Avaliação e ação pedagógica na sala de recursos multifuncionais*. Disponível em: <<https://inclusaoaee.files.wordpress.com/2011/02/pdi-texto.pdf>>.

ANEXO H – Plano de ação do AEE em Sala de Recursos Multifuncional (orientação para elaboração do plano de ação da SRM/AEE)
(Cabeçalho da Instituição)

PLANO DE AÇÃO DO AEE EM SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL
ORIENTAÇÃO PARA ELABORAÇÃO DO PLANO DE AÇÃO DA SRM/AEE

1. APRESENTAÇÃO:

Proposta da educação inclusiva (fundamentos filosófico, social e legal)

- ✓ O que é SRM e AEE
- ✓ Organização da sala em relação aos recursos didáticos pedagógicos e ao público alvo de atendimento (níveis de escolaridade, tipos de deficiência)
- ✓ Abrangência do atendimento (alunos da escola de outras U.E)

2. OBJETIVOS GERAIS

EX.

- ✓ Promover a inclusão dos alunos com NEE no espaço escolar e garantir os seus direitos de cidadão.
- ✓ Apoiar a unidade escolar para que a inclusão pedagógica seja real.
- ✓ Envolver a família no processo pedagógico

3. OBJETIVO ESPECÍFICO – apontar soluções ou alternativas para superação da problemática existente, buscando sempre a melhoria do processo pedagógico;

4. DESCRIÇÃO DAS AÇÕES

Ação (definir ações de atendimento em relação à: escola, equipe pedagógica da U.E. SEM e com a família)	Atividades	Recurso	Prazo	Responsável

5. ANEXOS

- ✓ Mapeamento de docentes e discentes da SRM
- ✓ Horário /cronograma de atividades

_____, ____/____/____

Assinatura do Responsável

ANEXO I – Avaliação de recursos não ópticos

(Cabeçalho da Instituição)

AVALIAÇÃO DE RECURSOS NÃO ÓPTICOS

NOME: _____ Idade: _____

1 - IMPRESSOS AMPLIADOS RECOMENDADOS:

1.1 .Fonte de leitura SEM recurso óptico: _____

Tipo de letra: () MAIÚSCULAS; () Minúsculas;

Distância entre a visão e o texto: _____

1.2. Fonte de leitura COM recurso óptico: _____

Tipo de letra: () MAIÚSCULAS; () Minúsculas;

Distância entre a visão e o texto: _____

Espaçamento entre linhas: _____

Pauta ampliada e com linhas reforçadas: _____

Observações: _____

2 - CONTROLE DE REFLEXÃO DE LUZ:

Tiposcópio: _____ Tamanho: _____

Acetato amarelo (celofane amarelo) _____

Observações: _____

3 - CONTRASTES:

Negrito: _____ Lápis 6B: _____

Caneta de ponta porosa: _____ Piloto: _____

Caneta de retroprojeter: () ponta fina; () ponta média; () ponta grossa Observações: _____

4 - AUXÍLIO PARA POSTURA E POSICIONAMENTO:

Prancha inclinada:

➤ Para leitura _____

➤ Para escrita _____

Observações: _____

5 - NECESSIDADE DE ILUMINAÇÃO:

Luminária de mesa: _____

Luminária de pé: _____

Observações: _____

OUTRAS RECOMENDAÇÕES PEDAGÓGICAS E OU DA VIDA AUTÔNOMA:

_____, ____ de _____ de _____

Professor(a)

ANEXO J – Avaliação de recursos eletrônicos

(Cabeçalho da Instituição)

AVALIAÇÃO DE RECURSOS ELETRÔNICOS

Lupa eletrônica (CCTV):

Melhor fundo: _____ Tamanho das letras: _____

Observações: _____

—

PROGRAMAS DE AMPLIAÇÃO NA TELA DO COMPUTADOR:

Mágic: _____

Acessibilidade do Windows: _____

Observações:

_____, ____ de _____ de _____

Professor(a)

ANEXO k - Avaliação dos recursos ópticos

(Cabeçalho da Instituição)

AVALIAÇÃO DOS RECURSOS ÓPTICOS

PARA PERTO:

Óculos especiais: _____

Lupa de apoio: _____

Lupa manual: _____

Observações: _____

PARA LONGE:

Telelupa: _____

Salvador, ____ de _____ de ____

Professor (a)

ANEXO L – Entrevista inicial – Baixa visão

(Cabeçalho da Instituição)

ENTREVISTA INICIAL – BAIXA VISÃO

Nome: _____ Idade: _____

Há quanto tempo ocorreu a perda visual? Ou se agravou?

Faz uso de Recursos Ópticos: _____

Quais: _____

Tempo de uso: _____ Está bem adaptado (a) _____

Faz uso de Recursos não ópticos? _____

Quais: _____

Tempo de uso _____ Está bem adaptado (a): _____

Qual a principal dificuldade relacionada à Baixa Visão:

Atividades que mais gosta de fazer:

➤ Vida diária: _____

➤ Lazer: () cinema; () Televisão; () Caminhadas; () _____

() Leituras: _____

() Jogo(s): _____

() Brinquedo(s): _____

() Esporte(s): _____

Apresenta independência e autonomia em todas as suas atividades de deslocamento?

(Orientação e Mobilidade)

Quais atividades das listadas abaixo realiza com independência:

➤ cuidados pessoais _____

➤ alimentação _____

➤ trabalhos domésticos _____

➤ uso do dinheiro _____

Consegue ver televisão? _____

Consegue assistir filme no cinema? _____

Consegue ler jornais e revistas? _____

Lê apenas Manchetes? _____

Consegue ler listas telefônicas? _____

Consegue ver preços e etiquetas? _____

Na rua, consegue ver sinais de trânsito? _____

Consegue ver o itinerário dos ônibus? _____

Consegue ver número das casas? _____

Consegue ver as cores dos carros? _____

Há melhor visão de dia ou à noite? _____

Consegue executar trabalhos manuais (costurar, tricotar ou escrever)? _____

Observações importantes:

_____, ____/____/____

Professor (a): _____

ANEXO M – Entrevista Familiar Exploratória Situacional/EFES

(Cabeçalho da Instituição)

ENTREVISTA FAMILIAR EXPLORATÓRIA SITUACIONAL/EFES

I. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

1. Nome: _____
2. Data de Nascimento: _____ Sexo: () M () F
3. Nacionalidade: _____ Naturalidade: _____
4. Escola onde estuda: _____ Série _____
5. Endereço: _____
6. Bairro: _____ Fone: _____
7. Filiação: Pai: _____ Profissão: _____
Mãe: _____ Profissão: _____

I. QUEIXA INICIAL:

II. GESTAÇÃO E PARTO

III. DESENVOLVIMENTO BIOPSISSOCIAL:

IV. ESTRUTURA FAMILIAR:

V. HISTÓRICO DE DOENÇA NA FAMÍLIA:

VI. HISTÓRICO ESCOLAR:

Ingressou na escola com que idade? _____

Já foi reprovado? _____

Atualmente está matriculado em que série? _____

Há alguma queixa por parte da escola? _____

VII. OBSERVAÇÕES:

Profissional Responsável: _____

Data: ___/___/___

ANEXO N – Ficha de Avaliação Diagnóstica - AEE

(Cabeçalho da Instituição)

FICHA DE AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA-AEE

I. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

1. Nome: _____
2. Data de Nascimento: _____ Sexo: () M () F
3. Nacionalidade: _____ Naturalidade: _____
4. Escola onde estuda: _____ Série _____
5. Endereço: _____
6. Bairro: _____ Fone: _____

II. OBSERVAÇÕES

- **LATERALIDADE**

Domina os conceitos de direita e esquerda em si?
Domina os conceitos de direita e esquerda no objeto?

- **ORIENTAÇÃO ESPACIAL**

Domina os conceitos básicos (em cima/embaixo, perto/longe, frente/trás...)
Tem noção de espaço no ambiente?
Tem noção de espaço no papel? Respeita os limites?

- **ORIENTAÇÃO TEMPORAL**

Domina conceitos de cedo/tarde, presente, passado e futuro, reconhece dia, mês e ano...

- **PERCEPÇÃO VISUAL**

Identificação de cores
Percepção figura-fundo
Percebe a diferença no formato das letras e números

- **PERCEPÇÃO AUDITIVA**

Reconhece os diferentes sons do ambiente (campainha, telefone, carros na rua,...)?
Reconhece o som dos animais, instrumentos musicais?
Diferencia o som das letras?
Percebe o som de uma música e é capaz de reproduzi-la?

- **EXPRESSÃO ORAL**

Fala?
É capaz de expressar sentimentos (dor, medo, alegria, prazer...)
É capaz de Apresenta sequência lógica de ideias?

- **EXPRESSÃO ESCRITA**

Reconhece as letras?
Qual o nível de escrita?

- **LEITURA**

Faz diferença entre a escrita e a imagem?
Reconhece as letras?
Faz relação letra x som?
Lê letra por letra?
Lê sílaba por sílaba?
Palavra por palavra?
Lê frases com significado?
Lê texto com significado?

- **RACIOCÍNIO LÓGICO MATEMÁTICO**

Reconhece as formas geométricas?
Faz contagem numérica?
Faz relação número x quantidade?
Efetua as operações fundamentais?
Faz reversibilidade?
Faz cálculo mental?
Utiliza os conceitos e operações matemáticas em situações cotidianas?

- **RELAÇÕES PESSOAIS**

Relaciona-se bem com todos do seu convívio social?
Prefere ficar em grupo ou isolado?
Relaciona-se melhor com pessoas mais novas, mais velhas ou de mesma idade?

- **RELAÇÕES FAMILIARES**

(descrever o comportamento em casa)
Referência de aprendizagem

- **RELAÇÃO INTRAPESSOAL**

Nível de tolerância à frustração?
Autoestima

- **RENDIMENTO NA ESCOLA**

Queixas
Avanços
Relação com a aprendizagem (positiva/negativa) reproduzir recados?

ANEXO O – Relatório

(Cabeçalho da Instituição)

RELATÓRIO

I – IDENTIFICAÇÃO:

ESCOLA: _____ SÉRIE/TURMA: _____

NOME: _____

DATA NASCIMENTO: _____

ATENDIMENTO: _____ HORA: _____

II – SÍNTESE DO CASO:

O atendimento de (_____) foi começado em (_____) com a queixa inicial de (_____).

Iniciamos a avaliação a por meio de:

(dizer o que foi feito, as provas aplicadas, as atividades propostas).

Aspectos observados:

A - Desenvolvimento cognitivo;

Descrever tudo o que foi observado nas diversas áreas pedagógicas como linguagem, raciocínio lógico matemático, aspectos psicomotores, dentre outros.

B- Emocional;

C- Social.

IV – CONCLUSÃO

- Descrever o que vai ser trabalhado no AEE neste momento (qual será a ênfase no trabalho).
- Citar os encaminhamentos.
- Orientações para a escola quanto à especificidade do educando.
- Orientações à família (se houver).

OBS: Os dados descritos neste relatório não são definitivos e coloco-me à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Assinatura do profissional responsável

Data: ____/____/____

ANEXO P – Plano de Desenvolvimento Individual (PDI)

(Cabeçalho da Instituição)

PLANO DE DESENVOLVIMENTO INDIVIDUAL (PDI)

NOME DO ALUNO (A) _____

DATA DE NASCIMENTO _____ IDADE _____

PERÍODO DA EXECUÇÃO DO PLANO _____

INÍCIO EM _____ TÉRMINO EM _____

MATRICULADO NA ESCOLA _____

Frequência semanal

Modalidade de atendimento

() 1 vez por semana

() Atendimento individualizado

() 2 vezes por semana

() Atendimento em grupo

() 3 vezes por semana

Dia da semana que frequenta: _____

Horário e duração do atendimento: _____

DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES E CAPACIDADES DO ALUNO

1-Funções cognitivas

1.1 Linguagem (Considerar os seguintes aspectos: compreensão, expressão oral e escrita)

Habilidades e conhecimentos observados: _____

Dificuldades que o aluno apresenta: _____

1.2 Atenção (Considerar os seguintes aspectos: seleção e manutenção do foco, concentração, compreensão de ordens identificação de personagens)

Habilidades e conhecimentos observados: _____

Dificuldades que o aluno apresenta: _____

1.3 Memória (Considerar os seguintes aspectos: memória auditiva, visual, verbal e numérica)

Habilidades e conhecimentos observados: _____

Dificuldades que o aluno apresenta: _____

1.4 Percepção (Considerar os seguintes aspectos: percepção visual, motora, auditiva, tátil, sinestésica, espacial e temporal

Habilidades e conhecimentos observados: _____

Dificuldades que o aluno apresenta: _____

1.5 Raciocínio Lógico (Considerar os seguintes aspectos: compreensão de relações de igualdade e diferença, reconhecimento de absurdos e capacidade de conclusões lógicas; compreensão de enunciados; resolução de problemas cotidianos; resolução de situações-problema, compreensão do mundo que o cerca, compreensão de ordens e de enunciados, causalidade, sequência lógica etc.)

Habilidades e conhecimentos observados: _____

Dificuldades que o aluno apresenta: _____

2-Funções Motoras

2.1 Considerar os seguintes aspectos: postura, locomoção, manipulação de objetos e combinação de movimentos, lateralidade, equilíbrio, orientação espaço-temporal, coordenação motora.

Habilidades e conhecimentos observados: _____

<p>Dificuldades que o aluno apresenta: _____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>

3.Aspectos Sócio afetivos

3.1 ÁREAS EMOCIONAL-AFETIVA–SOCIAL (considerar as potencialidades e dificuldades): Ao avaliar o aluno, considere os seguintes aspectos: estado emocional, reação à frustração, isolamento, medos; interação, grupal, cooperação, afetividade.

<p>Habilidades e conhecimentos observados: _____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>Dificuldades que o aluno apresenta: _____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
--

<p>Observações:</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
