



diálogos em

Educação Especial

volume I

Robson Batista Dias
Paola Gianotto Braga
Adriana Aparecida Burato Marques Buytendorp
(organizadores)



Robson Batista Dias
Paola Gianotto Braga
Adriana Aparecida Burato Marques Buytendorp
(Organizadores)

DIÁLOGOS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL
Volume I

Reinaldo Azambuja Silva
Governador do Estado de Mato Grosso do Sul

Maria Cecília Amendola da Motta
Secretária de Estado de Educação

Eva Maria Katayama Negrissolli
Superintendência de Políticas de Educação

Adriana Aparecida Burato Marques Buytendorp
Coordenadoria de Políticas para a Educação Especial

Robson Batista Dias
Paola Gianotto Braga
Adriana Aparecida Burato Marques Buytendorp
(Organizadores)

DIÁLOGOS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL
Volume I

Primeira Edição



Campo Grande – MS
2017

Produção

Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul – SED/MS
Coordenadoria de Políticas para a Educação Especial – COPESP

Projeto

Centro Estadual de Apoio Multidisciplinar Educacional ao Estudante com Transtorno do Espectro Autista – Núcleo de Pesquisa Educacional

Coordenação

Robson Batista Dias

Revisão Linguística e Ortográfica:

Stéfani Quevedo de Meneses dos Santos

Arte e Capa

Centro Estadual de Apoio Multidisciplinar Educacional ao Estudante com Transtorno do Espectro Autista – Núcleo de Pesquisa Educacional
Assessoria de Comunicação e Eventos – ASCOM

** Todos os textos são de completa responsabilidade de seus respectivos autores*

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

D541

Dias, Robson Batista
Diálogos em Educação Especial [livro eletrônico] / Robson Batista
Dias, Paola Gianotto Braga, Adriana Aparecida Burato Marques Buytendorp
(Orgs.) – 1. ed. -- Campo Grande, MS: Perse, 2017.

ISBN 978-85-464-0556-5

1. Educação. 2. Educação especial. 3. Educação especial – Mato Grosso do Sul. 4. Educação inclusiva. 5. Inclusão. I. Braga, Paola Gianotto. II. Buytendorp, Adriana Aparecida Buratto Marques. III. Título.

CDD 371.9

Direitos Autorais reservados de acordo com a Lei n. 9.610/98



Todo o conteúdo deste livro, exceto onde identificado, está licenciado sob uma [Licença Creative Commons](#), podendo ser reproduzido total ou parcial desde que citada a fonte.

*A educação não é a preparação para a vida;
A educação é a própria vida.*

(John Dewey)

Apresentação

Apresentação

Apresentamos o primeiro volume da série “Diálogos em Educação Especial”, organizado pela equipe do Centro Estadual de Apoio Multidisciplinar Educacional ao Estudante com Transtorno do Espectro Autista - CEAME/TEA e idealizado pela Coordenadoria de Políticas para Educação Especial – COPESP, vinculada à Superintendência de Políticas Educacionais – SUPED, da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul.

A série é um espaço aberto para a publicação de produções que versam sobre diferentes temáticas relativas ao trabalho educacional voltado para os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento/transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação. Essa é uma conquista dos professores e profissionais da educação especial, da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, que poderão deixar registro de suas práticas e conquistas.

Destacamos e valorizamos iniciativas desta natureza, pois vem ao encontro dos fundamentos educacionais da Secretaria de Estado de Educação de MS, compreendendo a produção do conhecimento por meio da pesquisa, organizada por intermédio da reflexão, ação e autoria.

Maria Cecilia Amendola da Motta

Secretária de Estado de Educação de Mato Grosso Sul

Sumário

APRESENTAÇÃO..... 7

SUMÁRIO..... 11

1 – BREVE PERCURSO HISTÓRICO ACERCA DA CONSOLIDAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: DOS ANTECEDENTES HISTÓRICOS A PROMULGAÇÃO DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA17

Robson Batista Dias

Adriana Aparecida Burato Marques Buytendorp

2 – CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CAMINHOS PERCORRIDOS NESSE PROCESSO 29

Marilei Teresinha Matieli Arakaki

3 – O USO DA METODOLOGIA LÚDICA NA ALFABETIZAÇÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL.....41

Cedulia da Silva Pais

4 – CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO ESTRUTURADO PARA O PROCESSO EDUCACIONAL DO ESTUDANTE COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA61

Paola Gianotto Braga

5 – ALFABETIZAÇÃO DO ESTUDANTE SURDO NO ENSINO COMUM 77

Maria José dos Santos

Mariana dos Santos de Lima

6 – O PAPEL DO PROFESSOR DE APOIO FRENTE AOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO REGULAR.....91

Glauber da Rocha Silva

Cidnei Amaral de Mello

7 – O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DE ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL101

Veridiana Vicentini Teixeira Maior

Cynthia Garcia Oliveira

8 – ATUAÇÃO DO TERAPEUTA OCUPACIONAL NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA FÍSICA123

Gladys Graciela Paniago Miranda

Maira Cristiane Benites

SOBRE O CEAME/TEA145

SOBRE OS ORGANIZADORES153

SOBRE OS AUTORES161

Diálogos

BREVE PERCURSO HISTÓRICO ACERCA DA CONSOLIDAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: dos antecedentes históricos a promulgação da política nacional de educação especial na perspectiva inclusiva

*Robson Batista Dias
Adriana Aparecida Burato Marques Buytendorp*

17

O processo histórico acerca da educação formal de pessoas com deficiência no Brasil até o século XX era ladeado tanto pelas crenças religiosas, fortemente arraigadas na população e na vida social como um todo, quanto pela práxis e modelos europeus, sendo implantado aqui, contudo, a posteriori e perdurando por bastante tempo.

A Educação Especial no Brasil enquanto política pública de direito tem uma história recente, embora o atendimento às pessoas com deficiência em nosso país aconteça desde muito antes. É somente a partir da segunda metade do século XX que a Educação Especial brasileira ganha espaço na legislação brasileira, especificamente nas décadas entre 1960 e 1970.

Contudo, após a promulgação da Declaração de Salamanca (ONU, 1994), na qual o Brasil foi signatário, que a Educação Especial ganhou efetiva atenção pelos legisladores brasileiros, culminando na estruturação e promulgação da Política Nacional de Educação Especial, que estruturou bases sólidas para uma educação igualitária e inclusiva às pessoas com necessidades especiais, a partir de ações e metas mundialmente compartilhadas para a educação, e efetivou uma política especificamente norteadora no trabalho junto as pessoas com necessidades especiais no sistema educacional brasileiro.

Pensar o percurso histórico da Educação Especial no Brasil faz-se

tão importante quanto conhecer a própria legislação acerca da mesma, uma vez que a primeira assinala, para os caminhos e possibilidades da segunda, além de caminharem atreladas aos contextos em que surgiram e desvelando pontos ainda não contemplados, fragilidades existentes e novas possibilidades de atuação.

Sobre os Antecedentes Históricos Acerca da Educação Especial no Brasil

A história da Educação Especial no Brasil, até o século XIX, estava intimamente ligada aos costumes e tradições europeus, subsidiada por segmentos específicos da sociedade de acordo com a necessidade específica de cada momento vivenciado pela sociedade.

Januzzi (1992), em suas pesquisas, assinala que a origem da educação especial no Brasil remonta o ano de 1.600, com o registro de atendimentos às pessoas com deficiência em algumas instituições de São Paulo, que aconteciam de forma pontual.

Até aquele momento, replicava-se os conceitos e práticas vigentes na Europa, como o abandono das crianças com deficiências nas ruas ou portas de instituições religiosas iniciado lá no século XVII e aplicado aqui no século XVIII.

Mazzota (1996) aponta que a visão sobre as pessoas com deficiência, impetrada até este momento, era delimitada pelo pensamento religioso e seu sistema cultural, uma vez que o homem era feito a imagem e semelhança de Deus, alvitando a perfeição física e mental como elemento inerente ao ser humano, o que culminava deixando as pessoas com deficiências ou imperfeições da época à margem, uma vez que não se assemelhavam a

Deus.

Já no século XIX, iniciou-se a institucionalização dessas crianças em abrigos e instituições religiosas, o que não apontava necessariamente para a formação escolar destes, dentro de tais espaços, mas tão somente para o acolhimento, com um cunho assistencialista (RODRIGUES; ARANHE, 2008).

Sob a égide dos pressupostos higienistas da do século XIX, foi fundado em Salvador, no ano de 1874, o Hospital Juliano Moreira, voltado especificamente ao atendimento de pessoas com deficiência mental. Nesta mesma perspectiva, criou-se em 1903, no Rio de Janeiro, o Pavilhão Bourneville, considerada a primeira “Escola Especial para Crianças Anormais”, posto que, na época, a deficiência mental foi considerada um problema de saúde pública.

Na contramão, entre o final do século XIX e o início do século XX observou-se pontualmente a criação de algumas escolas especiais e também centros de reabilitação, visto que algumas camadas da sociedade começavam a compreender que devidamente escolarizadas e treinadas, pessoas com necessidade especiais poderiam ser produtivas e se desenvolver satisfatoriamente (Mendes, 1995).

A partir de 1930 nota-se que a Psicologia e a Pedagogia começam a substituir a Medicina, especificamente nos grandes centros, como ciências norteadoras no trabalho junto às pessoas com deficiência. Tal processo foi subsidiado pelo movimento da “escola-nova”, que surgiu durante a estruturação da república no início do século XX e foi sustentado na premissa de que a educação pode ser um ponto de transformação social, o que possibilitou a entrada da Psicologia da Educação nas escolas brasileiras, que

trouxe testes de inteligência, por exemplo, para a avaliação e identificação de crianças com deficiência (RODRIGUES; MARANHE, 2008).

A despeito da premissa social do movimento da escola nova, que versa sobre a diminuição das desigualdades, ao primar os estudos das diferenças individuais e o trabalho especializado em cada contexto, culminou provocando mais a exclusão dos que eram tidos como diferentes nas escolas regulares, que realmente acabando com as desigualdades sofridas por essas pessoas.

Coll, Marchesi e Palacios (2004) apontam para os paradigmas acerca do termo deficiência na época, que circundavam a compreensão da mesma como um problema de herança genética, de caráter, portanto imutável. Com o advento da Psicologia no campo educacional, especialmente com pesquisas dentro da abordagem Comportamental e Ambientalista, tal compreensão foi ganhando novos contornos, compreendendo a influência social e cultural no que tange ao funcionamento comportamental e intelectual das pessoas com deficiência.

Helena Antipoff, psicóloga e educadora russa que chegou ao Brasil na década de 1930, especificamente para coordenar os cursos de formação de professores em Minas Gerais, foi responsável pela criação de inúmeros serviços diagnósticos e classes especiais em escolas públicas, que se espalharam posteriormente para outros estados brasileiros. Foi também, a posteriori, responsável pela fundação da Sociedade Pestalozzi e influenciou diretamente a criação das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais no Brasil (COLL; MARCHESI; PALACIOS; 2004).

As Bases Estruturais das Políticas Públicas para a Educação especial no Brasil

Com a promulgação da Lei nº 4.024, de 20 de Dezembro de 1961, que fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, fundamentando o direito das pessoas com deficiência, nominadas no texto da lei de “excepcionais”, à educação, que deveriam estar, preferencialmente, dentro do sistema geral de ensino, mas também abrindo possibilidades à iniciativa privada, que realizar atendimento educacional a este público, com o “tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções” (BRASIL, 1961).

Ainda que o sistema público absorvesse as pessoas com deficiência em seu sistema de educação, até então, não comportava a demanda existente, o que favoreceu a criação e o crescimento de inúmeras instituições filantrópicas no atendimento às pessoas com deficiência em todo o Brasil, na década de 1960, período no qual é notável, que as políticas públicas para a Educação Especial começam a ganhar contornos efetivos na legislação brasileira.

Posteriormente, à época da ditadura militar, foi promulgada a Lei nº 5.692, de 11 de Agosto de 1971, que fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Tal dispositivo é categórico ao inferir acerca dos direitos de estudantes que: “apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial” (BRASIL, 1971). Cabe ressaltar que a lei assinalava as escolas e classes especiais como um espaço destinado aos discentes com deficiências, sem promover um sistema de ensino que efetivamente atendesse ao público alvo da educação especial naquele

momento. Em 1972 o Ministério de Educação e Cultura – MEC constituiu o Grupo-Tarefa de Educação Especial, que propôs uma reestruturação da Educação Especial brasileira e a criação de um órgão dentro do próprio MEC para coordená-la, o Centro Nacional de Educação Especial. De maneira integracionista, o referido setor balizou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e superdotação, por intermédio de campanhas assistenciais e atividades isoladas, sendo posteriormente renomeado para Secretaria de Educação Especial em 1986 (BRASIL, 2008).

Com a reestruturação do Ministério da Educação, em 1990, a Secretaria Nacional de Educação Básica absorve as atribuições pertinentes a Secretaria de Educação Especial que é, neste momento, extinta. Neste processo, a própria Secretaria Nacional de Educação Básica é renomeada para Departamento de Educação Supletiva e Especial.

A promulgação da Constituição Federal em 1988 consolida a educação básica gratuita e obrigatória, como direito de todos, afirmando que seria dever do Estado garantir o atendimento educacional especializado às pessoas com necessidades especiais, priorizando que o atendimento ocorresse na rede regular de ensino (BRASIL, 1988). Primando pela igualdade de condições de acesso e permanência na escola, a constituição Federal é um primeiro passo significativo, no que tange a jurisdição legal para a efetivação da educação especial, enquanto política de direito, sob uma perspectiva inclusiva.

Com a aprovação da Lei nº 8.069/90 os pressupostos da Constituição Federal são reafirmados. O Estatuto da Criança e do Adolescente, nome atribuído a lei em questão, além de efetivar o direito de acesso universal à educação, reitera os direitos já adquiridos até aquele momento.

Marco significativo para a educação, ainda em 1990, a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”, documento resultante da “Conferência Mundial sobre Educação para Todos”, organizada pela UNESCO e que ocorreu na cidade de Jontiem, na Tailândia, assinalando que: “é preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo” (UNESCO, 1990).

Ainda nesta perspectiva, em 1994, ocorreu em Salamanca, na Espanha, a Conferência Mundial sobre Educação Especial, que culminou na Declaração de Salamanca, documento importante para a Educação Especial, pois se trata de um dos primeiros documentos mundiais que visavam à inclusão, inserindo a educação especial dentro da estrutura de “educação para todos”, impetrada em 1990, ampliando o conceito de necessidades educacionais especiais dentro de uma esfera mais ampla.

A Efetivação de uma Política Especificamente Voltada à Educação Especial

Nesta perspectiva, a partir dos marcos e acordos mundiais firmados acerca das metas para a educação mundial, o Brasil precisou repensar a educação no país, especialmente no que tange as especificidades do processo educacional de públicos, de forma demarcada, como minoritários. Assim, é promulgada, ainda em 1994 a Política Nacional de Educação Especial, documento norteador no trabalho frente a esse público, preconizando a inserção dentro das classes de ensino regulares, àqueles estudantes que poderiam acompanhar e desenvolver atividades no mesmo

ritmo, que os estudantes típicos. Cabe ressaltar, que a promulgação da Política, ainda não provoca grandes reformulações, o que só viria acontecer posteriormente.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, afirma que, o currículo e os demais recursos, bem como métodos de ensino, devem atender as necessidades educacionais dos estudantes.

Já em 1999, a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, sob o Decreto nº 3.298, que regulamenta a Lei nº 7.853/89, é promulgada abrindo caminho para inúmeras reformulações e discussões no campo da educação especial. Nesse sentido, são fixadas as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, assegurando tanto a matrícula, quanto o acesso e condições necessárias para uma educação de qualidade dos estudantes com necessidades educacionais especiais.

Em 2003, o Ministério da Educação implementa o Programa Educação Inclusiva, que visava criar e transformar o sistema educacional convencional, em sistemas educacionais inclusivos. Tal projeto mostrou-se um marco no que tange a estabelecer, mesmo que gradativamente, processos e práticas educativas, que abrangessem a pluralidade dos atores envolvidos no contexto escolar, incluindo aqui os estudantes público alvo da educação especial.

Em 2008, é promulgada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, visando “constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os estudantes” (BRASIL, 2008), preconizando, assim, que todas as pessoas necessitam e têm direito a educação inclusiva, e que esta deve privilegiar diferentes campos de

aprendizagem. O documento ainda presta relevância para a necessidade de formação específica, no que tange a Educação Especial, visando privilegiar os atores sociais deste escopo e favorecendo seu processo de ensino-aprendizagem, além de favorecer seu desenvolvimento em outras esferas do campo social.

Considerações

Neste breve histórico, podemos observar que os impactos das mudanças políticas e sociais de cada década fomentaram os percursos da Educação Especial enquanto modalidade de ensino e política de direito na educação brasileira. A partir da criação do Programa Educação Inclusiva e posteriormente da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, faz-se notória uma mudança significativa no processo de ensino-aprendizagem.

A história da Educação Especial no Brasil, apesar de já remontar décadas, só efetivou-se, de fato, enquanto política pública de direito, recentemente, o que esclarece as constantes reformulações e revisões que vem sendo submetida. O delineamento de tal política acontece gradativamente, observando as especificidades desta, posto que as necessidades educacionais de cada nicho que compõe o grupo denominado público-alvo da educação especial, é composto por uma gama diversa de pessoas com características únicas.

Cabe ponderar ainda que as políticas, bem como a história da Educação Especial no Brasil, estão em constante transformação e delineamento, sendo construídas, na contemporaneidade, junto e para os profissionais e estudantes. Neste bojo, ressaltamos a necessidade de se pensar

nos processos educativos do cotidiano, dentro das necessidades de cada indivíduo, observando suas particularidades e necessidades educativas, de modo a incluir, efetivando assim as políticas já consolidadas e favorecendo o delineamento de novas possibilidades para os estudantes, a escola e o campo social onde estão inseridos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei Federal nº 4024/61. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 1961.

BRASIL. Lei Federal nº 5692/71. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 1971.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1988.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF, jan. 2008. [Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela portaria n. 555/2007, prorrogada pela portaria n. 948/2007, entregue ao ministro da Educação em 7 de janeiro de 2008].

COLL,C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. Desenvolvimento Psicológico e Educação: Transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas Especiais. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

JANNUZZI, G. A luta pela educação do deficiente mental no Brasil. 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 1992.

MAZZOTA, M. J. S. Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

ONU. Declaração Mundial de Educação para Todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais, 1994, Salamanca (Espanha). Genebra: UNESCO, 1994.

RODRIGUES, O. M. P. R.; MARANHE, E. A. Educação especial: história, etiologia, conceitos e legislação vigente. In: CAPELLINI, V. L. M. F. (org). Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental. Bauru – SP: MEC/FC/SEE, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

UNESCO. Conferência Mundial de Educação para Todos. Declaração Mundial de Educação para Todos. Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Brasília, DF: UNIFEC, 1990.

CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: caminhos percorridos nesse processo

Marilei Teresinha Matieli Arakaki

O atendimento educacional dentro da escola regular deve começar desde cedo, já na Educação Infantil, para garantir o pleno desenvolvimento de todos os estudantes, uma vez que, a interação com o outro é fundamental: “De acordo com Vygotsky, a aprendizagem sempre inclui relação entre pessoas.” (Santos, 2011, p. 14). Contudo, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva chamava a atenção para as matrículas efetuadas, muito mais em escolas/classes especiais do que nas escolas regulares.

No âmbito da Educação infantil, as matrículas concentram-se nas escolas/classes especiais que registram 89.083 alunos, enquanto apenas 24.005 estão matriculados em turmas comuns, contrariando os estudos nesta área que afirmam os benefícios da convivência e aprendizagem entre crianças com e sem deficiência desde os primeiros anos de vida para o seu desenvolvimento. (MEC,2008).

A Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2009), Art. 7º, fala sobre a igualdade de oportunidades para todas as crianças com deficiências, sendo o Estado o responsável para tomar as medidas necessárias, que garantam esses direitos. Sobre o acordo firmado entre os países signatários, o documento informa:

Os Estados Partes tomarão todas as medidas necessárias para assegurar às crianças com deficiência o pleno exercício de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais, em igualdade de oportunidades com as demais crianças. (BRASIL, 2009).

Neste artigo serão mostrados alguns dos caminhos percorridos para que a criança com deficiência chegasse às escolas comuns já na Educação Infantil e fará uma análise dos conceitos sobre o que é considerado um estudante com deficiência entre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e a lei 13146/2015. Segundo a política de 2008:

Consideram-se alunos com deficiência àqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade [...]. (MEC, 2008).

Já na Lei 13146/2015, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa Com Deficiência) a redação é um pouco diferente.

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2015).

A diferença ocorre principalmente quanto à garantia de igualdade de condições com as demais pessoas. Essa é uma grande alteração, pois, uma coisa é estar em sociedade apenas como parte integrante e outra é estar em sociedade com igualdade de condições garantida por meio da inclusão.

Será preciso, porém, voltar um pouco no tempo para um melhor entendimento de como as pessoas com deficiência começaram a ter seus direitos garantidos quanto à inclusão desde a Educação Infantil.

O ensino das pessoas com deficiência no Brasil é garantido por

meio da Educação Especial. A Lei 9.394/1996 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação (LDB), alterada em sua redação pela Lei 12.796/2013 em seu Art. 58 afirma:

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 2013).

As Políticas Públicas auxiliam o governo em todas as esferas na definição de metas e na elaboração de novas leis. Nesse sentido, a educação que é entendida como um direito constitucionalmente garantido aparece dentro de várias medidas políticas, tendo como propósito sua efetivação, assim como a inclusão de crianças com deficiência em todos os âmbitos, sejam estes públicos ou privados.

Em 2010 foram lançadas pelo Ministério da Educação (MEC) as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, nela a única referência quanto às crianças com deficiência é a seguinte: “A acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação; [...]” (BRASIL, 2010, p.20), ou seja, em nenhum momento é citado alguma proposta pedagógica quanto ao atendimento desse público alvo como é feito com o capítulo de outras diversidades.

Esse fator pode ser explicado pela falta de obrigatoriedade das crianças serem matriculadas na educação infantil antes dos 6 anos de idade. Com o advento da Lei 12.796/2013 existe uma mudança nesse entendimento e faz com que os pais comecem a procurar as instituições de ensino para efetivar as matrículas.

Porém desde 2010 existem pesquisas realizadas sobre a Educação Especial na Educação Infantil que relatam a importância e os desafios dessa inclusão desde a creche, enfatizando que para que seja bem sucedido, esse atendimento precisa ter qualidade. Em uma delas Mendes (2010) afirma que a Educação Infantil precisa ter qualidade:

Na atualidade, a argumentação em favor da alta qualidade dos programas de Educação infantil é muito forte porque existem evidências claras e consistentes demonstrando que programas de alta qualidade resultam em melhor desenvolvimento cognitivo, social e da linguagem para as crianças. (MENDES 2010).

A Lei 12.764 de 2012, que trata especificamente dos direitos das pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), caracterizando e garantindo o acesso dessas pessoas à educação em redes regulares de ensino, em seu Art. 7º traz importante consideração sobre a garantia de matrícula. Tal dispositivo versa sobre seguridades, não somente para os sujeitos com espectro autista, mas abrangendo todas as pessoas com deficiências, incluindo o valor da multa ao gestor que, por algum motivo recusar a matrícula.

Segundo a lei: “O gestor escolar, ou autoridade competente, que recusar a matrícula de estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA), ou qualquer outro tipo de deficiência, será punido com multa de 3 (três) a 20 (vinte) salários-mínimos.” (BRASIL, 2012). No § 2º ainda fala que em caso de reincidência o gestor poderá perder seu cargo.

Antes da aprovação dessa lei, era prática conhecida nas escolas de alguns gestores, principalmente de escolas particulares, alegarem que não poderiam aceitar as crianças com necessidades por não dispor de profissionais adequados para atendê-las.

Para coibir tal ação aprovou-se a Lei 13146/2015 que institui a

Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, chamado de Estatuto da Pessoa com Deficiência. No Art. 28, § 1º dedicado exclusivamente às instituições privadas, seu teor é o seguinte:

§ 1º Às instituições privadas, de qualquer nível e modalidade de ensino, aplica-se obrigatoriamente o disposto nos incisos I, II, III, V, VII, VIII, IX, X, XI, XII, XIII, XIV, XV, XVI, XVII e XVIII do **caput** deste artigo, sendo vedada a cobrança de valores adicionais de qualquer natureza em suas mensalidades, anuidades e matrículas no cumprimento dessas determinações. (BRASIL, 2015).

A vedação da cobrança do valor adicional para o atendimento das crianças ou estudantes com deficiência e a obrigatoriedade de se efetivar a matrícula são importantes avanços “na igualdade de condições” proposta pela Lei 13146/2015.

A Importância do Plano Nacional de Educação (PNE) para Garantir o Acesso das Crianças com Deficiência à educação

Em 2014 entrou em vigor o último Plano Nacional de Educação (PNE) Lei 13.005/14 com vigência de dez anos, já partindo do conhecimento da lei 12.796/2013, que torna obrigatória a matrícula de todas as crianças com 4 anos na Educação Infantil.

No documento citado existem metas e estratégias com o intuito de fazer valer seu cumprimento, pautadas na educação como um todo, para a Educação Infantil existe uma meta exclusiva, tornando concreta assim a Lei 12.796/2013. Sua primeira meta é:

Meta 1: universalizar, até 2016, a Educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de Educação Infantil em creches de forma a atender, no

mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE. (BRASIL, 2014).

Para esse artigo é importante observar as estratégias que falam de crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos de idade. Nesse documento as estratégias para a Educação Infantil nessa faixa etária são:

1.3) definir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, metas de expansão das respectivas redes públicas de Educação infantil segundo padrão nacional de qualidade, considerando as peculiaridades locais; [...]; 1.5) manter e ampliar, em regime de colaboração e respeitadas as normas de acessibilidade, programa nacional de construção e reestruturação de escolas, bem como de aquisição de equipamentos, visando à expansão e à melhoria da rede física de escolas públicas de Educação infantil; 1.6) implantar, até o segundo ano de vigência deste PNE, avaliação da Educação infantil, a ser realizada a cada 2 (dois) anos, com base em parâmetros nacionais de qualidade, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes; [...]. (BRASIL, 2014).

No PNE de 2014 a proposta é: “[...] 1.8) promover a formação inicial e continuada dos (as) profissionais da Educação Infantil, garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior; [...]”. (BRASIL, 2014).

O documento propõe ainda a união entre os núcleos de pesquisa, pós-graduações e cursos de formações de profissionais da educação com o intuito de: “[...] garantir a elaboração de currículos e propostas pedagógicas que incorporem os avanços de pesquisas ligadas ao processo de ensino-aprendizagem e às teorias educacionais no atendimento da população de 0 (zero) a 5 (cinco) anos; [...]”. (BRASIL, 2014). Essa união traria maior qualidade à educação de crianças nessa faixa de idade. A publicação das demandas de procura pela Educação Infantil é outra estratégia que se encontra

no documento:

[...] 1.16) o Distrito Federal e os Municípios, com a colaboração da União e dos Estados, realizarão e publicarão, a cada ano, levantamento da demanda manifesta por Educação infantil em creches e pré-escolas, como forma de planejar e verificar o atendimento; [...]. (BRASIL. 2014).

Contudo, o próprio observatório do PNE em 2015 lançou uma nota afirmando que, essa estratégia não logrou êxito, a nota escrita no Painel da Estratégia diz o seguinte: “Estratégia não realizada, cabendo verificar o que consta dos Planos Municipais de Educação. Não há publicação de levantamento.”(OPNE, s/d). No dossiê por localidade encontra-se o seguinte comentário:

É válido, para essa estratégia, o comentário feito para a de nº 1.15. Não havendo metodologia definida para levantamento, consulta pública e busca ativa por crianças na fase da Educação infantil, não há como fazer a publicação periódica da demanda manifesta. O atendimento segue, insatisfatoriamente, em boa parte do país, em resposta à demanda que se apresenta à porta dos centros de Educação infantil. (Levantamento realizado pelo consultor Ricardo Martins, em 2015, sob encomenda do OPNE.). [...]. (OPNE, 2015).

Essa busca pela demanda auxiliaria, em muito, as estratégias dos municípios na implantação de políticas públicas que garantissem o atendimento dessas crianças na Educação Infantil. O fato da Lei 12796/2013 trazer essa obrigatoriedade fez com que as crianças com deficiência também participem desse ambiente da pré-escola e essa é uma preocupação que não foi esquecida pelo PNE.

Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado,

preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (BRASIL. 2014).

A estratégia para a educação de crianças com deficiência segundo o PNE é a seguinte:

[...] 1.11) priorizar o acesso à Educação infantil e fomentar a oferta do atendimento educacional especializado complementar e suplementar aos (às) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assegurando a educação bilíngue para crianças surdas e a transversalidade da educação especial nessa etapa da educação básica; [...]. (BRASIL. 2014).

36

No inciso III do Art. 2º consta a seguinte diretriz “III – superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; [...]” (Idem). O Art. 4º, § 1º da Lei 13.146/2015 especifica o que seria essa discriminação:

§ 1º Considera-se discriminação em razão da deficiência toda forma de distinção, restrição ou exclusão, por ação ou omissão, que tenha o propósito ou o efeito de prejudicar, impedir ou anular o reconhecimento ou o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais de pessoa com deficiência, incluindo a recusa de adaptações razoáveis e de fornecimento de tecnologias assistivas. (BRASIL, 2015).

Apesar das discussões sobre a importância da Educação Infantil ser antiga, a lei que garante realmente a obrigatoriedade de toda criança, a partir dos quatro anos, dentro do ensino fundamental é extremamente nova e embora ela já esteja efetivada desde o ano de 2016 passa ainda por desafios que precisam ser superados.

A escola e as instituições de ensino aos poucos buscam se

enquadrar às novas regras, mas para que atinja seus objetivos de inclusão é necessário que haja coesão entre as ações das Políticas Públicas e a realidade dentro dessas instituições.

Considerações

A prévia discussão buscou observar como no Brasil é tratado um assunto educacional considerado ainda novo, a inclusão de crianças com deficiência na rede regular de ensino. Faz-se necessário ressaltar que, a obrigatoriedade de ingresso nas instituições de ensino de crianças a partir dos quatro anos de idade, só foi regulamentada a partir da Lei 12.796/2013 e sua efetivação ocorreu somente no ano de 2016.

Em síntese observou-se que a Educação Infantil já vinha sendo discutida e aparece nas leis desde a Constituição, porém somente a partir da Lei supracitada, essa obrigatoriedade passou a ser também do Estado. Da mesma maneira a Educação Especial que vinha sendo discutida passa a ser obrigatoriedade do Estado, somente algum tempo depois.

Perante o exposto é possível perceber que, quando se fala da inclusão de crianças na Educação Infantil, principalmente de crianças com deficiência, existem avanços significativos perante a lei, que passam a garantir um atendimento mais especializado por parte das instituições.

Porém, percebe-se também que esses avanços não foram fáceis e por esse motivo, precisam ser respeitados para que se possa garantir a essas crianças com deficiência a qualidade necessária para seu desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção

Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>.

Acesso em out. de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil /Secretaria de Educação Básica.

– Brasília: MEC, SEB, 2010. 36 p.: il. ISBN: 978-85-7783-048-0

BRASIL. Lei nº 12.764, 28 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 dez. 2012. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/Lei/112764.htm>. Acesso em: dez. de 2015.

BRASIL. Lei nº 12.796, 04 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. 04 de Abril de 2013. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm>. Acesso em: jan. de 2016.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional da Educação - PNE e dá outras providências. 25 de junho de 2014. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/Lei/113005.htm>. Acesso em: set. de 2016.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) 6 de julho de 2015. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso set. de 2016.

MATO GROSSO DO SUL, Lei 4.621 de 26 de dezembro de 2014. Aprova o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul e dá outras providências. Disponível em: <<http://www>>.

jusbrasil.com.br/diarios/84344546/doems-normal-26-12-2014-pg-6>. Acesso em out.2016.

MEC. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Documento elaborado pelo GT nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007. Brasília, 07 de janeiro de 2008.

Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: dez. de 2015.

MENDES, E. G. Inclusão Marco Zero: começando pelas creches. Araçatuba, SP – Junqueira&Marin, 2010.

OPNE. Observatório PNE. Levantamento da demanda para a Educação Infantil. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne/1-educacao-infantil/estrategias/1-16-levantamento-da-demanda>>. Acesso em set. de 2016.

SILVA, S. C. A. M.; NERES, C. C. Educação, linguagem e sociedade: itinerários de pesquisas. Organização PAES... [et.al.] 1ª ed - Curitiba, PR: CRV,2013. 246p. ISBN 978-85-8042-778-3.

SANTOS, E. C. dos. Caminhos da inclusão: possíveis percursos da escolarização da criança com autismo. [s.l.; s.n.], 2011. Disponível em: <<http://www.abrapee.psc.br/xconpe/trabalhos/1/63.pdf>>. Acesso: jan. de 2016.

O USO DA METODOLOGIA LÚDICA NA ALFABETIZAÇÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Cedulia da Silva Pais

Vivemos o paradigma da inclusão, o espaço escolar, lugar privilegiado na formação humana, que deve oferecer propostas diversificadas que promovam a construção do conhecimento. Tais possibilidades precisam eliminar as barreiras que impedem as crianças com alguma deficiência de progredir na aprendizagem, impulsionando as descobertas e desenvolvendo as competências para a participação autônoma no seu meio. Destaca-se a ideia de formação integral do estudante, que considera as capacidades e talentos de cada um. Participação, solidariedade e acolhimento são as características de um sistema escolar preocupado com a formação do indivíduo em sua totalidade (MANTOAN, 2006).

Partindo desse princípio, o estudo aqui proposto tem como finalidade elencar a importância da ludicidade no processo de ensino-aprendizagem. Para ratificar essa concepção, Kishimoto (2011, p.15-48) infere que, são inúmeras as vantagens que os jogos e brincadeiras oferecem as crianças, principalmente nos anos iniciais, pois elas são livres e não estão presas a obrigações e deveres.

O trabalho junto aos estudantes com deficiência precisa acontecer sem preconceitos ou rótulos. Para tanto, respeitar as diferenças de cada indivíduo é fundamental. A escola deve ser um espaço de todos, aberta à diversidade. À medida que ela reconhecer e assumir as diferenças dos educandos perceberá a necessidade de adotar novas práticas que permitem a

participação efetiva de todos e favoreçam o seu progresso. Nesse contexto, a metodologia lúdica é uma importante ferramenta para facilitar esse processo. Brincar é uma característica inerente à infância. Toda criança precisa brincar, seja ela com ou sem deficiência, seja qual for sua condição física, intelectual ou social. O ato de brincar ou jogar com outras crianças traz felicidade e motivação, dando-lhes a oportunidade de experimentar novas vivências. As atividades lúdicas são fundamentais, porque permitem o desenvolvimento dos sentidos, da independência, da autoestima e da afetividade. A brincadeira é uma ocasião em que a criança torna-se ativa e curiosa (SIAULYS, 2006).

Entre as principais dificuldades enfrentadas pelas crianças com deficiência intelectual, podemos citar três: a falta de concentração, barreiras nas áreas da comunicação e da interação social e, menor capacidade para entender a lógica de funcionamento das línguas, pois elas não conseguem compreender a representação escrita ou precisam de um sistema de aprendizado diferente (GOMES; POULIN; FIGUEIREDO, 2010). Convém frisar, no entanto que essas dificuldades não podem ser consideradas como obstáculos intransponíveis para uma ação educativa eficiente. Pelo contrário, é necessário levar em conta essas características e elaborar estratégias educacionais que permitam a apropriação do conhecimento, privilegiando o uso de materiais concretos e, principalmente o uso de estratégias lúdicas, como os jogos e as brincadeiras.

Os jogos, brinquedos e as brincadeiras são procedimentos de aspecto cultural, que se inserem no dia a dia das sociedades, em diferentes partes do mundo e, em distintas épocas da vida das pessoas. Eles fazem parte do universo da criança, pois o brincar está inserido na humanidade desde os seus primórdios. Ao dizer que os jogos estão presentes em diferentes épocas

da vida das pessoas, mostramos claramente o quanto eles fazem parte da construção das personalidades e participam nas diferentes formas de aprendizagem humana. Pode-se dizer que o jogo é uma ação estritamente ligada ao ser humano, e que o brincar é uma atividade natural e essencial para a criança, constituindo-se em parte fundamental de sua formação (KISHIMOTO,1997).

Acreditando na importância da ludicidade no desenvolvimento das potencialidades e nas habilidades que a mesma proporciona ao desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e social da criança são fatores motivacionais para um importante estudo desse viés. Tendo em vista a necessidade de uma exposição conceitual, faz-se necessário esclarecer quais são essas definições a respeito dos termos brinquedo, brincadeira e jogo.

O objetivo deste estudo também é o de apresentar evidências sobre as contribuições que a ludicidade oferece ao desenvolvimento humano e ao processo de ensino-aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual.

Especificamente sobre a coleta de dados, foi realizada em etapas. Na primeira, efetivou-se a busca sistematizada de documentos disponibilizados em sites oficiais, principalmente do Ministério da Educação (MEC), na base Scielo, na qual procuramos publicações em periódicos e artigos científicos, que tratam do tema que delimitou esta pesquisa. Pode-se verificar que há um grande número de publicações que tratam do assunto e atesta a importância no desenvolvimento humano e na aprendizagem de todas as crianças, independente da sua condição. Na segunda etapa, foram realizadas leituras e análises de modo a explorar aspectos fundamentais e relevantes sobre a ludicidade e por fim, na terceira, foram identificadas

bibliografias que fundamentam e referenciam acerca da metodologia lúdica no contexto escolar.

Com o material em mãos, foram realizadas leituras e análises de modo a explorar aspectos fundamentais sobre a deficiência intelectual e as intervenções lúdicas voltadas para esses estudantes. Considerações concernentes a alfabetização, também foram pesquisadas.

Informações sobre educação inclusiva e a importância de atender a todos os estudantes de forma adequada, também é parte da reflexão. A apresentação dos dados foi realizada de maneira descritiva, visando à apreensão dos conhecimentos necessários, possibilitando sua aplicação na prática pedagógica.

Definições: jogo, brinquedo e brincadeira

Inúmeros termos são utilizados quando se reporta ao fenômeno lúdico, muitas vezes, tais terminologias não são claras, e diversos autores apontam para a dificuldade existente em defini-las.

O *brinquedo* entendido como objeto que oferece suporte à brincadeira supõe relação íntima com a criança, um nível de desenvolvimento e indeterminação quanto ao uso, ou seja, a ausência de um sistema de regras que organize sua utilização. O brinquedo estimula a representação e a expressão de imagens que evocam aspectos da realidade. Para confirmar isso Brougere e Wajskop (1997), esclarecem que ele tem um valor simbólico dominante da função do objeto, ou seja, o simbólico torna-se a função do próprio objeto. Um cabo de vassoura pode exemplificar esta relação entre a função e valor simbólico. A função de um cabo de vassoura pode mudar nas

mãos de uma criança que, simbolicamente, o transforma em um cavalo.

Já a brincadeira, concomitantemente com o brinquedo, traz vantagens para o desenvolvimento nos níveis social, cognitivo, afetivo e psicomotor, por que brincando, a criança se comporta além do seu comportamento diário e habitual. Propiciando a interação de diversas crianças. Segundo Fontana e Cruz (1997), a brincadeira é uma experiência que permite às crianças uma tomada de decisões, assumir um papel a ser representado, atribuir significados diferentes aos objetos transformando-os em brinquedos, levantar hipóteses, resolver problemas, pensar e sentir os aspectos do mundo. Já Alves (2001) afirma que a brincadeira é qualquer desafio que é aceito pelo simples prazer do desafio, ou seja, confirma a teoria de que o brincar não possui um objetivo próprio e sim um fim em si mesmo.

Com relação ao *jogo*, Brougere (1991), encontrando dificuldades na definição rigorosa do mesmo, compreende e o utiliza como atividade lúdica, em algumas situações constitui-se em uma brincadeira, que supõe uma comunicação específica. Esta comunicação indica uma brincadeira, na qual as ações imediatas e os objetos são transformados de acordo com as circunstâncias, considera-se jogo quando existe uma ação diferente com um valor de comunicação particular, dependendo de um parceiro. No jogo, supõe-se estar inserido um sistema de regras, o qual está presente independente de quem e com quem se brinca. A reprodução dessas regras existe durante o jogo, só sendo alteradas quando aceitas por todos. O jogo torna-se ainda, um espaço de decisão ao desejo pessoal e ao se relacionar com o outro. Mesmo que as regras cheguem prontas, as crianças têm a liberdade e a flexibilidade de aceitar, modificar ou simplesmente ignorá-las. Isto pode depender do contexto no qual a crianças estará inserida e dos parceiros dos

jogos.

O objetivo final de uma criança perante um jogo é a vitória sobre o oponente, entretanto, mesmo que o sujeito não vença o prazer usufruído durante o jogo pode fazer com que este indivíduo retorne a jogar (BROUGERE, 1998). Portanto, o prazer do jogo pelo jogo faz com que esta atividade tenha um fim em si mesmo, não importando mais a vitória final, mas sim o processo.

Independente da terminologia utilizada é preciso salientar que a ludicidade traz benefícios, visto que possibilita o desenvolvimento e a excitação mental, desenvolve a memória, atenção, observação, raciocínio, criatividade e favorece a desinibição. De forma natural, o lúdico reforça o prazer do jogar, anima estimula e da confiança a criança, proporcionando contentamento e orgulho. Assim, a criança aprende a definir valores, formar juízos e fazer escolhas. A linguagem torna-se mais rica por intermédio da aquisição de novas formas de expressão.

O professor é agente mediador de aprendizagens que por meio de estratégias desenvolve o potencial tornando este estudante um ser aprendente, independente da sua condição. A inserção dos jogos e das brincadeiras nos anos iniciais é a chave para a construção de uma aprendizagem prazerosa, eficiente, assim como a elevação da autoestima de um sujeito que está propenso ao fracasso escolar.

A Deficiência Intelectual e a Escola Inclusiva

À medida que o movimento inclusivo se espalha pelo mundo, palavras e conceitos mais apropriados e menos excludentes vão sendo

incorporados nos campos da deficiência intelectual, que passou a ser utilizado, desde 2004, em lugar de deficiência mental. Tal mudança foi recomendada pela Organização das Nações Unidas ONU (2006), visando distinguir essas alterações dos “transtornos mentais”, que são anormalidades ou comprometimentos de ordem psicológica ou mental. Os fatores que determinam a deficiência intelectual são variados e complexos; entre eles: fatores genéticos, distúrbios cromossômicos, fatores ambientais, intoxicações pré-natais, entre outros (MILANEZ, 2011).

Ainda, em relação a essa comunicação, não tem sido possível estabelecer diagnósticos precisos para essas crianças, tampouco a partir da avaliação da inteligência, somente a partir de causas orgânicas. Nesse sentido, o uso da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, a CIF tem auxiliado os profissionais da saúde, uma vez que essa classificação considera três aspectos: as anormalidades dos órgãos e sistemas do corpo, a funcionalidade do indivíduo e a adaptação do indivíduo ao meio ambiente. Isso ajuda a compreender, por exemplo, porque duas crianças com a mesma doença podem ter diferentes níveis de funcionalidade ou, ainda, porque duas crianças com o mesmo nível de funcionalidade não têm a mesma condição de saúde. A forma de compreender a deficiência intelectual ficou mais conhecida a partir de estudos desenvolvidos pela Associação Americana de Retardo Mental – AAMR (CARVALHO; MACIEL, 2003).

Estes estudos passaram a considerar o fato de que em algumas patologias adquiridas, a disfunção não é dada por uma considerável mudança anatômica da massa encefálica, mas sim de determinada função neuronal. Também por esse motivo, o termo *déficit intelectual* é mais utilizado em detrimento do *déficit mental*. A Convenção Internacional, sobre os Direitos das

Pessoas com Deficiência, aprovada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas, em dezembro de 2006 (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2006) também privilegiou o termo déficit intelectual.

Por isso, a tendência em relação a esses indivíduos, é a observação de qual tipo de apoio precisam, dentre: a) o apoio intermitente (em determinado momento da vida); b) apoio limitado (mais vezes durante a vida, mas em tarefas específicas); c) apoio moderado ou extensivo (com regularidade e sem prazo determinado para o seu término) e: d) apoio generalizado (constante, de alta intensidade e que exige mais pessoal que os apoios extensivos e os de tempo limitado, devendo ser oferecido em diferentes áreas do desenvolvimento da comunicação e do processo de aprendizagem desses estudantes).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais/Adaptações Curriculares:

A deficiência intelectual caracteriza-se por registrar um funcionamento intelectual geral significativamente abaixo da média, oriundo do período de desenvolvimento, concomitante com limitações associadas a duas ou mais áreas da conduta adaptativa ou da capacidade do indivíduo em responder adequadamente às demandas da sociedade, nos seguintes aspectos: comunicação; cuidados pessoais; habilidades sociais; desempenho na família e comunidade; independência na locomoção; saúde e segurança; desempenho escolar; lazer e trabalho (BRASIL,1998).

Tal descrição salienta não somente o funcionamento intelectual, mas também as condutas adaptativas gerais. Demarca a deficiência intelectual não por uma única esfera ou ponto de vista, mas sim por vários deles, ao manifestar que deve ocorrer em pelo menos dois aspectos indicados. Diante dessa definição, percebe-se a necessidade de condutas adaptativas para esses

estudantes. A escola deve se preocupar em oferecer situações que favoreçam o desenvolvimento do indivíduo com deficiência intelectual e que estimulem sua aprendizagem. Na Declaração de Salamanca, destaca-se que:

Para que a possibilidade de sucesso nas escolas regulares possa se concretizar estas devem se adequar às crianças e jovens com Necessidades Educacionais Especiais, através de uma pedagogia neles centrada e capaz de ir ao encontro dessas necessidades. Cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias. Os sistemas de educação devem ser planejados e os programas devem ser implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades (BRASIL,1997).

Discute-se, dessa forma, um rompimento com práticas educativas que são apoiadas no aspecto negativo das dificuldades e com a concepção conservadora de que é a criança é quem precisa se adequar às realidades da escola, porém, seria a escola regular que deve se estruturar para atender a todos os estudantes com suas diferenças individuais (explícitas ou não), sociais, culturais e econômicas (GLAT, *et al.*, 2006). Somente assim, ela se tornará verdadeiramente, uma escola inclusiva. Ou seja, reconhecendo a diversidade que a constitui e respondendo, com eficiência, a essa diversidade (BRASIL,1998).

A reflexão se faz no movimento inverso: “Trata-se de focar a atividade educacional não tanto em torno de dificuldades [...] mas em torno de um conjunto de práticas, estratégias didáticas e modos de intervenção dirigidos para superá-las”. O autor demonstra que a questão central passa a ser estratégia e prática. A discussão gira em torno da procura por respostas, ou seja, quais seriam as estratégias de atuação educativa e adaptações curriculares mais oportunas, para melhor atender o estudante.

A escola precisa refletir e discutir as suas próprias dificuldades e obstáculos oferecendo um ensino que venha ao encontro das necessidades dos seus educandos. A partir dessa reflexão, é preciso definir concretamente as mudanças necessárias nas metodologias. É fundamental que a escola inclusiva se preocupe em descobrir quais obstáculos o estudante com deficiência intelectual enfrentará para aprender e a escola para ensiná-lo com qualidade.

A educação brasileira passa por um momento singular com a entrada e a garantia de atendimento dos estudantes com deficiência no sistema regular de ensino. Com esse acolhimento, faz-se necessário estabelecer uma rede de apoio capaz de garantir o desenvolvimento destes educandos e atender suas necessidades próprias. O atendimento Educacional Especializado é esse espaço, que deve acontecer preferencialmente em Sala de Recursos Multifuncionais, no turno oposto ao da sala regular (GOMES et al, 2007). Nesse espaço de intervenção, o estudante com deficiência intelectual deverá receber atendimento que favoreça e contribua para o desenvolvimento de diferentes aspectos: a concentração, a criatividade, a solidariedade e cooperação, a motivação, a linguagem, a aquisição de conceitos, a capacidade motora, a percepção, a memória, a organização do pensamento, o raciocínio lógico e a afetividade.

É também na Sala de Recursos Multifuncional que o estudante poderá ser avaliado em função dos aspectos citados anteriormente. Essa avaliação ocorrerá com o objetivo de conhecê-lo. Esse processo permite “conhecer as possibilidades e limitações da pessoa com deficiência mental para, com ela, captar os indícios, os sinais que nos dá sobre seu processo evolutivo e pelo qual ela se aproxima da resolução de suas dificuldades”

(PADILHA, 2001, p.177). Essa ação permite ao professor especialista verificar os conhecimentos prévios do estudante e os apoios que ainda se fazem necessários, buscando dessa forma, intervir adequadamente.

A avaliação voltada para os aspectos lúdicos é destacada no documento de Atendimento Educacional Especializado para estudantes com Deficiência Intelectual quando enfoca: “Esta avaliação deve ser realizada preferencialmente através de situações lúdicas, as quais devem permitir a livre expressão do aluno” (GOMES; POULIN; FIGUEIREDO, 2010, p.10).

Uma das limitações no que diz respeito ao desempenho escolar desses estudantes é a questão da concentração (GOMES et al, 2007). O trabalho deverá ser baseado em características como organização, estabelecimento de rotina e regras que podem ser construídas com a participação do mesmo. Torna-se importante o uso de materiais concretos como, Ábaco, Material Dourado, Tangram, Blocos Lógicos, tampinhas, palitos, fantoches, torres, maquetes e recursos diversificados como os jogos: de memória, de tabuleiros, dominó; jogos de lógica e estratégia. É interessante que os estudantes tenham a oportunidade de participar da construção de alguns desses materiais.

A falta de compreensão da função da escrita como representação da linguagem, é outro ponto em comum em quem tem deficiência intelectual (GOMES *et al*, 2007). Essa dificuldade pede estratégias que servem para a criança desenvolver a capacidade de relacionar a fala com a escrita, tais como: relatos de brincadeiras, elaboração de listas de brinquedos e brincadeiras, registros escritos de jogos e rodas cantadas realizadas em aula, associando assim o lúdico, a fala e a escrita. Com isso, essas atividades transmitirão ao estudante, a função da linguagem da leitura e da escrita.

Outro obstáculo enfrentado na deficiência intelectual que pode comprometer o aprendizado é a dificuldade de comunicação. A inclusão de músicas, brincadeiras orais, dramatizações, verbalização das regras de jogos, cantigas de rodas, poemas e parlendas ajudarão a desenvolver a expressão oral, com significado. Para estes casos, mais do que nunca, é necessário lançar mão de atividades funcionais, para que o estudante adquira conceitos, por meio das funções atribuídas aos objetos, brinquedos e brincadeiras.

Contudo, percebe-se a necessidade de uma reorganização dos sistemas escolares para atender todos os estudantes. Isso será possível com a participação de todos envolvidos no processo educacional, por intermédio de reflexões e discussões com objetivo de “[...] recriar suas práticas, mudar suas concepções, rever seu papel, sempre reconhecendo e valorizando as diferenças” (GOMES et al, 2007, p.17).

Algumas Considerações Sobre a Alfabetização

A leitura e a escrita simbolizam a porta de ingresso para a participação no mundo letrado em que vivemos, o domínio de ambas se torna imprescindível. A área da alfabetização tem passado por grandes mudanças, o que tem permitido avanços significativos na compreensão desse processo. Sabemos que estar alfabetizado não é simplesmente decifrar o código alfabético. É muito mais do que isso: “Ler é compreender o sentido do texto” (GOMES *et al*, p.46).

A compreensão da alfabetização como um processo de aprendizagem conceitual do sujeito se fundamenta nos estudos realizados por Ferreiro e Teberosky (1985). As conclusões desses estudos revolucionaram a

forma de entender a aquisição da leitura e escrita. Em consequência disso, a forma de ensinar a ler e escrever também se modificou (GOMES *et al*, 2007).

É fundamental ressaltar que Ferreiro (1991) em suas observações de como se realiza a construção da linguagem escrita na criança. Segunda a autora, a alfabetização é um processo evolutivo. Na medida em que o sujeito observa, vai estabelecendo relações, organizando o pensamento, interiorizando conceitos, testando e reelaborando suas hipóteses até chegar à construção do código alfabético. Segundo Ferreiro e Teberosky (1985) essas etapas de construção da escrita são: Nível pré-silábico; Nível Silábico; Nível Silábico Alfabético; Nível Alfabético.

A evolução, nesse processo, acontece a partir da superação das hipóteses que a criança vai formulando desde o primeiro nível até se tornar alfabética. No trabalho com a alfabetização é preciso oferecer à criança a condições de realizar a sua própria transformação. Conhecer as etapas de evolução pelas quais a criança passa para a aquisição da leitura e escrita, é fundamental para os alfabetizadores, tanto para estudantes ditos normais, quanto aos com deficiência. A partir disso, buscar novos caminhos, novas estratégias de ação e novas alternativas envolvendo teoria e prática. É importante destacar que os professores que trabalham com um estudante que apresenta deficiência intelectual precisam ter a compreensão de que: As crianças com deficiência mental passam por etapas semelhantes a estas descritas por Ferreiro e Teberosky. Portanto, discentes com deficiência mental apresentam hipóteses pré-silábicas, silábica, silábica-alfabética e alfabética (GOMES *et al*, 2007,p.62).

Uma avaliação bem planejada, com o objetivo de saber o nível em que se encontram os estudantes, é o primeiro passo para o professor

alfabetizador pensar como poderá por intermédio da sua prática, oferecer oportunidades e estímulos aos educandos, contribuindo para sua evolução. Os mesmos autores também destacam que:

Os processos de aprendizagem da leitura e da escrita por alunos com deficiência mental são semelhantes aos daqueles considerados normais sob muitos aspectos. Esses aspectos dizem respeito ao letramento, à dimensão desejosa, às expectativas do entorno, ao ensino e às interações escolares (GOMES *et al*, 2007, p.47).

Sobre o letramento, sua definição entra em cena e considera não apenas o domínio da prática de ler e escrever (codificar e decodificar), mas também o uso competente dessas habilidades em práticas sociais que exigem leitura e escrita. A dimensão desejosa é a questão da motivação, aquilo que mobiliza os estudantes para a aprendizagem da leitura e escrita. Nessa dimensão, é fundamental a mediação do professor, estimulando e despertando o interesse dos estudantes. Outro aspecto citado são as expectativas positivas daqueles que interagem com a criança, seja no âmbito familiar ou escolar, o que certamente interfere na aprendizagem.

Torna-se essencial, aos professores de sala regular que têm em sua turma estudantes com deficiência intelectual, a percepção de que,

Embora o ritmo de aprendizagem dos alunos com deficiência se diferencie por requerer um período mais longo para a aquisição da língua escrita, as estratégias de ensino para esses alunos podem ser as mesmas utilizadas com os alunos ditos normais (GOMES *et al*, 2007, p.60).

Com essa perspectiva, o papel do professor consiste em mediar relações. É ele quem vai selecionar os recursos didáticos, em função das competências que deseja desenvolver. Ao mesmo tempo, o professor precisa

avaliar se esses recursos ou estratégias estão atuando de forma satisfatória. É necessário ainda, criar situações em que os estudantes possam sistematizar as aprendizagens como registros ou relatos escritos, tabelas e gráficos. Isso propõe Kishimoto (1997, p.37-38).

A utilização do jogo potencializa a exploração e construção do conhecimento, por contar com motivação interna, típica do lúdico, mas o trabalho pedagógico requer a oferta de estímulos externos e a influência de parceiros, bem como a sistematização de conceitos em outras situações não jogos.

Ao selecionar estratégias lúdicas que serão utilizadas em aula, o professor deve fazer primeiramente um levantamento dos jogos e brincadeiras conhecidas por seus estudantes. O conteúdo do jogo precisa ser ponderado em relação ao nível de conhecimento do indivíduo. Com criatividade o professor poderá adaptar jogos tradicionais e transformá-los em jogos para a alfabetização. O uso de jogos e brincadeiras, durante o processo de alfabetização, permite a todos a oportunidade de elaborar, de forma lúdica, conhecimentos acerca da leitura e escrita, possibilitando avanços em seu processo ensino-aprendizagem.

Após esse levantamento, o professor poderá utilizar esses jogos e brincadeiras conhecidas e, conjuntamente, introduzir outros. Certamente, nessa lista aparecerão muitas brincadeiras que envolvem a linguagem (oral e escrita): cantigas de roda, músicas, poemas, quadrinhas, adivinhações, palavras cruzadas, forca, entre outras.

Dessa forma, a leitura e a escrita tornam-se objetos de reflexão e de brincadeira, no contexto de seus usos e funções. Entre os jogos que podem ser utilizados no trabalho de alfabetização aos estudantes com deficiência intelectual, citaremos alguns que são descritos por Petry e

Quevedo (1993, p. 36-83):

O jogo de memória contribui para o processo de alfabetização, uma vez que, através deste jogo, a criança amplia o seu universo de palavras, como também utiliza seus esquemas de assimilação ao identificar as semelhanças entre letras, palavras, etc. [...] O jogo do bingo tem características bastante significativas, por satisfazer uma necessidade de jogar individualmente (essa é a minha cartela, estas são as sílabas, palavras, nomes, frases que eu tenho que identificar. Eu consegui vencer). [...] O jogo de cartas: a importância de jogar cartas com as crianças reside no fato de que este jogo é realizado entre parceiros, em pequenos grupos, e, nestes pequenos grupos, é mais fácil para a criança conquistar a sua identidade. [...] O jogo de dominó é um excelente meio de ajudar a criança no seu processo de alfabetização, uma vez que, neste jogo, é necessário estabelecer correspondências entre uma e outra palavra, um e outro nome, etc.

A construção de jogos de memória juntamente com os estudantes é um momento riquíssimo de crescimento, o que envolve todos os envolvidos no processo e os tornam parte do todo. Essa é uma ocasião oportuna, na qual o professor poderá realizar observações, análises e intervenções que possam ajudar os estudantes no seu desenvolvimento. Os jogos de bingo, em que são utilizados os nomes dos educandos e do professor, são de grande importância, já que o cada um tem a chance de se perceber como indivíduo. Neste trabalho com nomes próprios o professor pode desenvolver certas regularizações da escrita e leitura.

Com criatividade, o professor/alfabetizador poderá adaptar jogos tradicionais e transformá-los em jogos para a alfabetização. A metodologia lúdica permite a todos os estudantes, independente da sua condição física e cognitiva a oportunidade de elaborar, de forma prazerosa, conhecimentos acerca da leitura e escrita, possibilitando avanços em seu processo de ensino-aprendizagem.

Considerações

O uso de jogos e brincadeiras no campo educacional parte da ideia de promover um ensino com ludicidade, criatividade e motivação. Surge, então, a noção de brinquedo educativo.

Na alfabetização, jogos e demais recreações são instrumentos importantes, pois dão aos estudantes a oportunidade de refletir sobre o sistema de escrita de forma mais espontânea e desafiadora. Assim, eles vão construindo seus saberes sem, necessariamente, realizar exercícios de forma mecânica ou sem sentido. O jogo é a ocasião em que a criança mobiliza e elabora estratégias para a compreensão e a apropriação da língua escrita, consolidando aprendizagens já efetuadas ou criando e recriando novas experiências. Também é o momento de socializar seus conhecimentos com os colegas.

Partindo desses pressupostos, análise e reflexões bibliográficas, constatamos que é preciso, mais do que nunca, levar em conta as características e o ritmo de cada estudante, respeitando suas capacidades e destacando as potencialidades. O trabalho fundamentado numa metodologia que considera os aspectos lúdicos propõe-se a isso, porque mobiliza o educando para uma aprendizagem mais ativa e motivadora.

Os jogos e as brincadeiras são para as crianças instantes preciosos de desenvolvimento, uma oportunidade de interagir e conviver com as diferenças. É por meio do brincar que a criança tem a oportunidade de estabelecer contatos sociais, refletir, experimentar, buscar novos conhecimentos e agir de forma ativa e criativa. Essas relações constituem a

essência da brincadeira. Precisamos cada vez mais de crianças brincando e jogando, ativas e curiosas, aprendendo e descobrindo que o conhecimento pode ser construído de forma divertida.

De todos os aspectos mencionados, podemos sintetizar que as situações lúdicas contribuem para o desenvolvimento humano e no crescimento no processo de alfabetização para todos, independente da sua condição e demais particularidades.

Por isso, é essencial aos alfabetizadores uma reflexão e busca de conhecimento sobre teorias que embasam uma prática que valoriza a metodologia lúdica no processo educativo.

Espera-se que as discussões e considerações realizadas nesse trabalho contribuam para uma ação reflexiva no âmbito educacional, de forma que, todos envolvidos nesse processo, reconheçam e percebam a necessidade de um redimensionamento nas suas concepções de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALVES, R. É brincando que se aprende. Páginas Abertas. v. 27, n.10.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações curriculares. Brasília, DF, 1998.

BROUGÉRE, G. Jogo e educação. Porto Alegre: Artes médicas. 1998.

CARVALHO, E.N.S.; MACIEL, D.M.M.A. Nova concepção de deficiência mental segundo a American Association on Mental –AAMR: sistema 2002. Temas em Psicologia da SBP, v.11, n2, p147-156, 2003. Disponível em: www.sbponline.org.br. Acesso em: 01 ago. 2008.

FERREIRO, E. Reflexões sobre alfabetização. São Paulo: Cortez,1991.

GLAT, R.; FONTES,R. S.: PLETSCHE, M. D. Uma breve reflexão sobre o papel da Educação Especial frente ao processo de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais em rede regular de ensino. Cadernos de Educação 6: inclusão social desafios de uma educação cidadã. Rio de Janeiro, p. 13-30, 2006. Disponível em:www.eduinclusivapesquerj.pro.br. Acesso em 20 jan.2009.

GOMES, A.L.L. *et al.* Atendimento educacional especializado: deficiência mental. Brasília, DF: MEC/SEESP/SEED, 2007:
http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_dm.pdf. Acesso em :12 ago.2010.

IDE, S. M.. O jogo e o fracasso escolar. In: KISHIMOTO, T.M. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: 2008.p.89-107.
KARWOSKI, A. M.. (Org.) Normas para apresentação de trabalhos acadêmicos e científicos. União da Vitória – PR: Gohlgraf, 2003.

KISHIMOTO, T.M. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação, São Paulo: Cortez, 1997.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar – o que é? Por quê? Como fazer São Paulo Moderna, 2006.

MILANEZ, S. G. C. Deficiência Intelectual: conhecimentos para uma prática educacional inclusiva. Marília: UNESP, 2011.23f. (Apostila do Curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado – AEE – Ead./FFC).

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência, 2006. Disponível em:
www.bengalalegal.com/convencao. Acesso em: 02 fev.2008.

PADILHA, A. M. L. Práticas pedagógicas na educação especial: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental. Campinas, SP: Aiutores Associados, 2001.

PETRY, R.M.; QUEVEDO, Z. A magia dos jogos na alfabetização. Porto

Alegre: Kuarup, 1993.

PIAGET, J. A. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação, 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar,1975.

POULIN, J. R.; FIGUEIREDO,R. V. A Educação especial na perspectiva da inclusão escolar: o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual, Brasília, DF: MEC/SEESP: Fortaleza, CE: Universidade Federal do Ceará, 2010.

SIAULYS, M. O. C. Brincar para todos. Brasília, DF: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial. Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seep/arquivos/pdf/bricartodos.pdf>. Acesso em 18 jun. 2011.

TEBEROSKY, A. Psicogênese da língua escrita.Porto Alegre: Artmed, 1985.

UNESCO. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Tradução Edílson Alkmim da Cunha. Brasília, DF: CORDE, 1997.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo. Martins.1994.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde – CIF: Disponível em: <http://www.who.int/classifications/icf/en/>>. Acesso em 18 ago.2011.

CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO ESTRUTURADO PARA O PROCESSO EDUCACIONAL DO ESTUDANTE COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Paola Gianotto Braga

Na contemporaneidade, é possível reconhecer ao espectro autista como um transtorno que impacta o desenvolvimento e acumula uma série de graves dificuldades para a vida, no sentido das habilidades sociais e de comunicação – para além das que são atreladas ao atraso global do desenvolvimento – também de comportamentos e dos interesses, que são limitados e repetitivos.

Os enquadramentos diagnósticos mais comuns – ICD-10/WHO e DSM-V/APA – demandam a detecção de peculiaridades nas áreas do desenvolvimento, antes da idade de 36 meses. É sabido que os relatos acerca da preocupação dos pais sobre o comportamento social e brincadeiras de seus filhos datam dos primeiros dois anos de vida. Contudo, o padrão de desenvolvimento pode apresentar alteração segundo o nível de prejuízo cognitivo, sendo que tende a ser mais grave em crianças cujo QI é abaixo de 50 (SCHWARTZMAN, 2011).

Os que possuem prejuízo cognitivo grave são menos propensos ao desenvolvimento da linguagem, bem como possuem maiores chances de apresentar comportamento de autoagressão, demandando tratamentos e acompanhamentos durante toda a vida. Geralmente, a maior parte dos sujeitos apresentam melhoras ao longo dos anos, com a idade e com tratamentos adequados (FERNANDES, 2000).

Todavia, os problemas de comunicação e sociabilização tendem a

perpetuar por toda a vida do indivíduo. De modo que os estudos existentes acerca do prognóstico e o desfecho do transtorno do espectro autista (TEA) demonstram que os preditores mais eficazes do funcionamento social, geral e do desempenho escolar, são o nível cognitivo, grau de prejuízo na linguagem e desenvolvimento de habilidades adaptativas, como as de autocuidado.

Sendo assim, quando optam por algum tipo de intervenção, os pais de sujeitos com TEA, precisam considerar que, até a contemporaneidade, não existem evidências positivas quanto a um tratamento específico que possa curar efetivamente o transtorno, bem como os tratamentos diferentes podem impactar de maneiras específicas cada pessoa, de formas variadas.

O impacto aos indivíduos com autismo dependerá intrinsecamente da idade, grau de déficit cognitivo, comprometimento ou não de linguagem, gravidade dos sintomas gerais e como ocorrem tais manifestações. Valendo ainda lembrar que é preciso manter uma consciência de que, a maioria dos indivíduos com TEA não apresenta déficits em todas as áreas do desenvolvimento, e que muitos apresentam um ou mais comportamentos disfuncionais, por períodos de tempo, ou em situações específicas. Além de outros fatores importantes como as relações familiares, suporte, social, etc. (SCHWARTZMAN, 2011).

Necessidades Educacionais Especiais (NEE)

Jannuzzi (2006, p. 19) explica que perante a lei, no sentido de oferta da educação especial, a primeira nuance surgiu na LDB 4.024/61, que assegurava somente: “estabelecimentos de ensino público e particulares legalmente autorizados, adequada representação nos conselhos estaduais e o

reconhecimento, para todos os fins, dos estudos neles realizados”.

A autora explica ainda que a lei supramencionada, contudo, não visou à popularização da educação, de modo que foi perpetuada e continuada, sendo transferida também, para a formação das relações sociais formadas. No ano de 1970, ainda segundo Jannuzzi (2006), o dispositivo legal passou a dedicar esforços no sentido de transformar a educação em um motor de propulsão individual, que seria apto para formar indivíduos capazes de oferecer benefícios para o desenvolvimento e progresso da nação.

Na primeira metade da década foram construídas 69 unidades públicas de ensino especial, ao passo que 213 instituições particulares ofereciam atendimento educacional para deficientes intelectuais. Borges (2000) ressalta a LDB 9.394/96, que passou por uma série de análises e começou a dedicar todo um capítulo à educação especial, demonstrando que o assunto passou por uma visível evolução nas políticas de educação do país.

Deste modo, Borges (2000) cita o texto que se apresenta no art. 58º do capítulo V da dita LDB, com a seguinte promulgação: “[...] a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”. Ainda em seu trabalho, a supracitada autora complementa:

A criança deficiente tem as mesmas necessidades emocionais que as outras crianças. Ela necessita de amor, sem ser sufocada com cuidados ou ser sujeita à supertolerância e, acima de tudo, deve ter oportunidades para realizações, autocontrole e o direito de alcançar um lugar de adulto, independente, na sociedade (BORGES, 2000, s/p).

Assim, é possível constatar que o TEA define-se como um quadro que não é causado por bloqueios ou outros tipos de ocorrências de

natureza emocional, como tanto haviam insistido os psicanalistas no início dos estudos sobre o tema. Essa falta de definição concreta faz com que transtorno seja ainda mais incompreendido, não apenas para os profissionais da saúde e familiares que convivem e lidam diariamente, como também para docentes, dentre outros, por se tratar da existência múltipla de diagnósticos possíveis.

Quando dada a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, ocorrida na Espanha, no ano de 1994, realizada como iniciativa da UNESCO para a conscientização e integração de pessoas com necessidades especiais à educação, o documento resultante deste encontro é um dos mais doutrinadores no sentido da educação especial, conhecido como Declaração de Salamanca, sua finalidade específica é de debater e atentar para as necessidades educacionais de estudantes com necessidades especiais. No documento, países signatários, dentre eles o Brasil, declaram que:

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

Por conseguinte, é possível aferir que a escola pode se apresentar

como um verdadeiro espaço propício ao conhecimento, que fomente o progresso intelectual dos educandos com TEA, contudo, perante o cenário educacional contemporâneo, ainda é possível se deparar com uma série de desafios a serem cumpridos, para que a educação atinja sua plenitude. Assim, os educadores devem ser formados de maneira adequada, para lidar com todos os estudantes, com NEE ou não, podendo assim integrar suas salas de aula regulares de forma efetiva.

Alguns indivíduos com TEA trazem outros tipos de deficiências associadas, o que pode tornar seu desenvolvimento otimizado dentro de escolas, porém, estes casos somente poderão ser avaliados por uma equipe multidisciplinar, incluindo médicos e psicopedagogos, no sentido de verificar qual é o grau de comprometimento individual de cada sujeito.

Vale lembrar que o âmbito médico foi o primeiro a oportunizar o apontamento sobre a necessidade de integração social e escolarização destes indivíduos, já que muitos eram direcionados para hospitais psiquiátricos, sem que houvesse separação por idade, raça, gênero, classe social, e especialmente grau de deficiência intelectual. Este fator passou também a oferecer ao sujeito com TEA a possibilidade de construir uma nova identidade.

Corroborando com o pensamento exposto, Plaisance (2004) ratifica que a inclusão ultrapassa uma questão social, tornando-se uma verdadeira questão ética, que engloba uma série de valores primários na formação de uma sociedade. Assim, o autor explica que muitas vezes, quando existe uma preocupação exagerada com a inclusão, é possível que as diferenças sejam ignoradas, o que não é positivo no que diz respeito à identidade de cada indivíduo. É preciso levar em consideração questões neste sentido, quando se planeja uma educação voltada para pessoas com TEA.

As Contribuições do Ensino Estruturado para o Processo Educacional

Segundo Maiola (2011) é preciso reconhecer que as pessoas com transtorno do espectro autista se encontram imersas em um contexto social que envolve família, escola, sociedade, tais meios necessitam se comunicar com frequência. Assim, existem algumas alternativas de indivíduos com TEA que visam facilitar esta comunicação, são programas denominados de comunicação alternativa, isto é, associação entre linguagem dos sinais, palavras e símbolos visuais que estimulem a comunicação desses indivíduos.

Ainda segundo Maiola (2011) para que estes métodos sejam implementados, não é preciso uma grande complexidade, o que pode facilitar a inclusão mesmo em escolas regulares, por exemplo. Contudo, o profissional que trabalha com estas comunicações deve apresentar paciência e persistência, acompanhando o ritmo de aprendizado do estudante e estimulando sempre seu conhecimento, pois, ainda que os resultados apareçam de maneira lenta e gradativa, tendem a ser altamente positivos.

Segundo Leon (2002) o “*Treatment and Education of Autistic and Related Communication handicapped Children*”, que é conhecido como TEACCH ou Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Déficits ou Ensino Estruturado relacionado à Comunicação. Tal método consiste em um programa envolvendo as esferas do atendimento educacional e clínico em uma mesma prática, isto é, em uma abordagem psicoeducativa, definindo-o como um programa transdisciplinar.

Schartzman (1995) explica que o programa foi criado na década de 1960 na divisão de psiquiatria da Escola de Medicina da Universidade da

Carolina do Norte, nos Estados Unidos, por Eric Shopler e seus colaboradores. Sua estruturação ocorreu por meio de um projeto de pesquisa com a finalidade de questionar as práticas clínicas da época, sobretudo na sociedade norte-americana, na qual existia uma crença de que o TEA tinha fundo emocional e seu tratamento deveria ser por meio dos princípios da psicanálise.

Leon (2002) explica que o projeto envolve basicamente a observação mais profunda e precisa dos comportamentos de indivíduos com TEA em *settings* distintos e diante de estímulos igualmente diferentes, que propõem a participação dos pais como peças importantes em todo o processo.

Na contemporaneidade, explica o autor, que o TEACCH iniciou-se como um projeto de pesquisa, tomou força e ganhou força, graças aos resultados empíricos que atribuíram à divisão do método a responsabilidade por todo o setor de educação e saúde pública na Carolina do Norte. Concomitantemente, foi possível ampliar as áreas de construção e desenvolvimento de instrumentos de avaliação diagnóstica e psicoeducacional, além do treinamento de profissionais e orientação aos pais, criação de locais de atendimento, escolas, residências assistidas e programas de acompanhamento profissional.

As bases teóricas do programa consistem na teoria behaviorista e na psicolinguística, de modo que a valorização paira sobre as descrições de condutas, utilização de programas passo a passo e a utilização de reforçadores que evidenciam as características de comportamento.

Por outro lado, na psicolinguística que buscou estratégias para compensação dos déficits de comunicação do transtorno, como a utilização

de recursos visuais, que proporcionam a interação entre o pensamento e a linguagem e na ampliação de capacidades de compreensão em que a imagem visual gera a comunicação. Deste modo, a teoria comportamental e a psicolinguística com bases epistemológicas do método TEACCH, que convergem para uma prática funcional e pragmática, bem como possibilita ainda, o entendimento da condição neurobiológica do transtorno, é essencial neste modelo.

Ao passo que a pesquisa avança, integrada à experiência clínica, iniciam-se os questionamentos sobre as formulações iniciais, que apontam para o tratamento educacional mais indicado, sobretudo nos Estados Unidos e Inglaterra, na medida em que o espectro autista atravessa o status de patologia parental e as interpretações cognitivo organicistas (RUTTER, 1971; RIMLAND, 1964).

Com este cenário, os pais foram desenvolvendo atividades políticas, exigindo e estipulando serviços e tratamentos para seus filhos. Na década de 1970, o TEACCH fora legalmente legitimado por meio da legislação do estado da Carolina do Norte, como o programa estadual pioneiro no país, para o atendimento vitalício de pessoas com TEA e com deficiência na comunicação, bem como assistência a familiares desse público (LANSING; SCHOPLER, 1978; SCHOPLER et al., 1984).

Schopler e Van Bourgondien (1991) explicam que os objetivos atribuídos à proposta de atendimento, fora dividido em quatro pontos principais, sendo eles: ofertar auxílio e serviços às crianças e suas famílias; desenvolver pesquisa no sentido de auxiliar o trabalho clínico; capacitar os profissionais no contexto do serviço; por fim, esclarecer e educar o público.

Assim, a proposta contemporânea é assegurar de maneira

vitalícia, que exista uma ampla gama de desenvolvimento de serviços para pessoas com o transtorno e suas famílias. Contudo, é possível crer que os programas de atendimento e acompanhamento devem ser abrangentes, tanto quanto o próprio *continuum* do transtorno, que demanda abordagens múltiplas, estruturas administrativas complexas e serviços extensivos.

Segundo Kwee et al. (2009, p. 219) o TEACCH se dá por cinco princípios centrais, que são determinados como:

1. promover a adaptação de cada indivíduo de duas formas trans-atuantes: a primeira é melhorar todas as habilidades para o viver através das melhores técnicas educacionais disponíveis; a segunda, na medida em que existe um déficit envolvido, entender e aceitar esta deficiência, planejando estruturas ambientais que possam compensá-la;
2. colaboração mútua em nível de trabalho ativo onde os profissionais aprendem com os pais e usam suas experiências particulares relativas a seu próprio filho e, em contrapartida, os profissionais oferecem aos pais seu conhecimento na área e sua experiência. Juntos definem as prioridades dos programas, na Instituição, em casa e na comunidade. Esta união é politicamente a mais potente, tanto para o tratamento quanto para a pesquisa;
3. favorecer uma avaliação que permita a compreensão de quais são as habilidades atuais da criança, as habilidades emergentes e o que ajuda a desenvolvê-las. Os programas específicos de ensino e tratamento são individualizados e baseados em uma compreensão personalizada de cada indivíduo. A avaliação cuidadosa de cada um envolve tanto um processo de avaliação formal (os melhores e mais adequados testes disponíveis, quando possível), quanto informal (observações melhores e mais perspicazes dos pais, professores e outras pessoas em contato regular com a criança);
4. conhecer os sistemas teóricos, as teorias cognitivistas e behavioristas que guiam tanto a pesquisa quanto os procedimentos desenvolvidos pelo TEACCH;
5. atuar dentro de um modelo generalista e transdisciplinar, no qual os profissionais de qualquer disciplina interessados em trabalhar com esta população são capacitados como Generalistas. Isto significa que se espera que eles tenham uma habilidade funcional de lidar com toda a ampla gama de problemas provocados pelo autismo, independentemente de

suas áreas de especialização. Isto permite que estes assumam a responsabilidade pelo indivíduo como um todo, assim como de consultar especialistas quando necessário, no entanto é à equipe que cabe a decisão.

O programa utilizado como auxílio no processo de inclusão do estudante com TEA no ensino regular, o método TEACCH, que como explica Amy (2001) se resume na utilização de três obras: “O perfil psicoeducativo”, “Estratégias educativas do autismo” e “Atividades de ensino para crianças autistas”. Assim, o autor explica que na primeira obra é possível compreender o sistema de avaliação que tem por finalidade sondar as possibilidades do educando e as alternativas pedagógicas correspondentes a eles. Na segunda obra são elencados os objetivos do TEACCH e na terceira e última, são feitas orientações de como o programa deve ser aplicado de fato.

É possível compreender de maneira mais ampla do que se trata o programa, por intermédio das palavras de Mello (2007, p. 36):

O TEACCH se baseia na organização do ambiente físico através de rotinas – organizadas em quadros, painéis ou agendas – e sistemas de trabalho, de forma a adaptar o ambiente para tornar mais fácil para a criança compreendê-lo, assim como compreender o que se espera dela. Através da organização do ambiente e das tarefas da criança, o TEACCH visa desenvolver a independência da criança de modo que necessite do professor para o aprendizado, mas que possa também passar grande parte de seu tempo ocupando-se de forma independente.

Deste modo, nota-se que os programas visam melhorar e em muitos casos, viabilizar a comunicação do sujeito com TEA, ao passo que conferem a este uma visão ampla do mundo que o cerca, adaptando-o à sociedade, tornando-o apto a inserir-se no ensino regular de maneira menos impactante possível. Para tanto, não é possível negar as particularidades que o

indivíduo com TEA possui, fazendo-se necessária uma devida atenção, respeitando-o, para que se desenvolva e lide com seu transtorno de forma mais natural, tornando-se um adulto capaz e independente.

Kwee et. al. (2009) menciona que nos programas de educação que tomam o TEACCH como base, a individualização é um conceito chave. Mesmo que as características do transtorno sejam comuns, é preciso pensar que o educando é composto por pessoas completamente diferentes, especialmente no que tange suas competências, áreas de dificuldades e idiosincrasias.

Os estudos dos autores demonstram que a aplicação do protocolo avaliativo do programa culmina em resultados positivos de evolução em todas as áreas que, ainda com a complexidade de estruturas, ganhos e manutenções dos comportamentos agregados, os mesmos foram não somente conquistados, mas mantidos. Os protocolos de avaliação com base no TEACCH oferecem subsídio à equipe transdisciplinar no monitoramento do programa de maneira individual, possibilitando debates em distintas especialidades, atreladas ao objetivo de alcançar o maior número de áreas que precisam ser trabalhadas.

Considerações

Por intermédio das pesquisas realizadas a fim de compor o presente artigo, foi possível compreender que a individualização é encarada como um conceito chave em programas de educação que tomam o método TEACCH como base. Ainda que as características do transtorno sejam comuns entre os indivíduos com TEA, os estudantes possuem diversas

especificidades e são completamente diferentes uns dos outros, tanto no sentido de competências, dificuldades e idiossincrasias.

Assim, é possível observar que os resultados gerais levantados na bibliografia demonstram que educandos submetidos a processos avaliativos, apresentam evolução positiva em todos os setores quanto à utilização do método TEACCH, bem como, apesar da complexidade de estruturas e dos ganhos e manutenção de comportamentos adquiridos com base no programa, subsidiam equipes transdisciplinares no monitoramento do programa individual, possibilitando debates de especialidades diferentes, integradas no objetivo de abarcar o maior número de áreas possíveis para trabalhar.

Para tanto, o programa precisa de acompanhamento contínuo, bem como os profissionais que atuam na equipe transdisciplinar precisam reunir-se com frequência, para trocar experiências e enriquecer seus conhecimentos, consolidando assim, a finalidade do trabalho transdisciplinar que é imputado no tratamento.

Assim, o trabalho frente aos estudantes com TEA, é concluído quando os mesmos conseguem enxergar o mundo por meio de seus próprios olhos, utilizando-se desta ótica para auxiliá-los quanto ao autoconhecimento acerca de suas funcionalidades, quando inseridos na cultura de maneira mais autônoma possível.

Vale salientar que o TEACCH, frente à escola regular, vem para contribuir com o trabalho a ser desenvolvido, levando em consideração as peculiaridades do educando, desde o acolhimento deste, por intermédio da apresentação do espaço escolar de maneira estruturada, assim como durante todo o processo de aprendizagem, utilizando-se de estratégias de comunicação e estruturação das ações em sala.

Entretanto, a metodologia de cada escola deve ser respeitada, ficando claro que este método traz a possibilidade de recursos pontuais em situações escolares, ou seja, a aplicabilidade de alguns elementos do TEACCH, em situações específicas no processo educacional pode mostrar-se um instrumento de grande valia, especialmente quando se trata de discentes com TEA.

Deste modo, enquanto não existe uma cura para os déficits cognitivos subjacentes ao TEA, é por meio de sua compreensão que se passa a planejar os programas educacionais que podem ser efetivos no desafio de superar os obstáculos que o transtorno imputa no processo de desenvolvimento, enquanto o método TEACCH pode ser concluído como uma ferramenta válida e altamente viável, sobretudo na ótica neuropsicológica do desenvolvimento e minimização de sintomas.

REFERÊNCIAS

AMY, M. D. Enfrentando o Autismo: a criança autista, seus pais e a relação terapêutica. Tradução: Sérgio Tolipan. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

BORGES, M. F. P. Autismo: um silêncio ruidoso. Tese apresentada para conclusão do Curso Superior de Estudos Especializados em Educação Especial, Escola Superior de Educação Jean Piaget de Almada. 2000.

Disponível em:

<<http://docs.google.com/file/d/0B03j5CgY71N7c0RkrR1NJSFNSa0NpV3hsT0ZVeVp2dw/edit?pli=1>>. Acesso em: abril. 2017.

FERNANDES, F. D. M. Aspectos funcionais da comunicação de crianças autistas. *Temas Desenvolv* 200; 9(51): 25-35.

JANUZZI, G. S. M. A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2006.

KWEE, C. S. Autismo: uma avaliação transdisciplinar baseada no programa TEACCH. Rev CEFAC, v.11, Supl2, 217-226, 2009.

LANSING, M.; SCHOPLER, E. Individualized education: a model in the public school. Em: RUTTER, M.; SCHOPLER, E (Ed.), Autism: a reappraisal of concepts and treatment. New York, Plenum,1978.

LEON, V. Estudo das propriedades psicométricas do perfil psicoeducacional PEP-R: Elaboração da versão brasileira. 2002. (Dissertação de Mestrado em Psicologia), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002.

MAIOLA, C. S. Transtornos Globais do Desenvolvimento: Fundamentos e Metodologias. Indaial: Asselvi, 2011.

MELLO, A. M. S. R. Autismo: guia prático. São Paulo: AMA; Brasília: CORDE, 2007.

PLAISANCE, E. Ética e Inclusão. Tradução: Fernanda Murad Machado. Caderno de pesquisa, v 40 n. 139, p. 13-43, 2010.

RIMLAND, B. Infantile autism. New York, Appleton-Century-Crofts,1964.

RUTTER, M. A developmental and behavioural approach to the treatment of preschool autistic children, Journal of Autism and Childhood Schizophrenia,1,376-397,1971.

SCHARTZMAN, J. S. Autismo Infantil. São Paulo, Mennon, 1995.

SCHWARTZMAN, J. S.; ARAÚJO, C. A. Transtorno do espectro do autismo. São Paulo – SP: Memnon, 2011.

SCHOPLER, E; MESIBOV, G. B; SHIGLEY, R. H; BASHFORD, A. Helping children with autism through their families.Em: SCHOPLER, E.; MESIBOV, G. B(ed.),The effects of autism in the family. New York,Plenum Press,1984.

SCHOPLER, E.; VAN BOURGONDIEN, M. E. V. Treatment and education of autistic and related communication handicapped children. Em:

GIDDAN,
N. S.; GIDDAN, J. J.(ed.), Autistic adults at Bittersweet Farms. New York,
The Haworth Press, 1991.

ALFABETIZAÇÃO DO ESTUDANTE SURDO NO ENSINO COMUM

*Maria José dos Santos
Mariana dos Santos de Lima*

Ao longo deste estudo pretende-se abordar como temática a alfabetização do estudante surdo no ensino comum, suas dificuldades, os desafios dos professores e familiares com essa tarefa, levando em conta a tamanha importância do conhecimento e das práticas aplicadas no processo de alfabetização do estudante surdo.

A Educação Inclusiva tem por objetivo garantir o direito ao acesso à escola e ao aprendizado com todas as especificidades que cada criança apresenta. Quando se trata de um sujeito surdo, muitos são os desafios, entre eles está a comunicação ou a forma como esta acontece. A língua destes discentes é a Libras, tendo a Língua Portuguesa como seu segundo idioma. Além da comunicação são necessários profissionais capacitados, o envolvimento da escola como um todo, utilização de recursos visuais e o apoio da família.

Educação Bilíngue

Ideias, estudos, conceitos, inovações, possibilidades – percebe-se que a educação em sua vasta e significativa amplitude tem conquistado espaços potencialmente positivos para atingir resultados mais satisfatórios e propiciar uma valiosa mudança no cenário atual de nosso país.

Ao abordar a educação de surdos deve-se mencionar um momento histórico para essa comunidade. Em 1880 houve o Congresso

Internacional em que se discutiram as abordagens educacionais dos surdos. Nesse congresso todas as decisões, entre elas, a forma de comunicação e educação foram tomadas pelos ouvintes influentes da época. Tais decisões sofreram influências também no Brasil, que seguiu a linha do Oralismo imposta pelo congresso.

Para compreender a educação de surdos faz-se necessário entender acerca de algumas abordagens educacionais que permeiam a realidade dos estudantes surdos incluídos. De acordo com Mallmann (2014), o trabalho com surdos baseado numa abordagem oralista, está voltado para a aquisição da linguagem oral, visando à aquisição de um vocabulário básico. De acordo com Skliar (1998):

O oralismo é considerado pelos estudiosos uma imposição social de uma maioria lingüística sobre uma minoria lingüística. Como consequência do predomínio dessa visão oralista sobre a língua de sinais e sobre a surdez, o surdo acaba não participando do processo de integração social.

Desta forma, os insucessos enfrentados pelos surdos foram tamanhos, que por sua vez acabaram sendo submetidos ao oralismo. De acordo com Araújo e Lacerda (2008):

É neste contexto, com dificuldades para o desenvolvimento de uma língua oral, apoiada em aspectos oral-auditivos (língua dos pais ouvintes), e sem uma língua estruturada, apoiada em aspectos viso-espaciais (língua da comunidade surda) que a criança surda chega, frequentemente, à escola, convidada a constituir-se leitora/escritora de uma língua que não domina.

Frente a isto, surge o interesse em vincular os sinais/gestos às práticas educacionais realizadas com as crianças surdas, resultando em uma

filosofia conhecida como Comunicação Total.

Lodi (2000) afirma que no caso das crianças que não tiveram a oportunidade de desenvolver a Libras, torna-se necessário que o trabalho com o fonoaudiólogo educacional, dentro de uma abordagem bilíngue, seja orientado para o conhecimento, valorização e apropriação desta língua, sobre a qual elas poderão refletir e construir os significados de uma segunda língua, no caso, a escrita do português.

A abordagem bilíngue preconiza, ainda, que também seja ensinada ao surdo a língua da comunidade ouvinte na qual está inserido, em sua modalidade oral e/ou escrita, sendo que esta será ensinada com base nos conhecimentos adquiridos por intermédio da língua de sinais.

Zerbato e Lacerda (2015) afirmam que o ensino na perspectiva bilíngue tem se tornado uma alternativa de sucesso para o aprendizado e desenvolvimento de linguagem em crianças surdas, pois uma vez adquirida a língua de sinais, como primeira língua, essa terá papel fundamental na aquisição de português escrito, como segunda língua.

Quadros (1997) salienta que o bilinguismo é uma proposta de ensino usada por escolas que se propõem a tornar acessível à criança duas línguas no contexto escolar. Os estudos têm apontado para essa proposta como sendo mais adequada para o ensino de crianças surdas, tendo em vista que consideram a língua de sinais como língua natural e parte desse pressuposto para o ensino da língua escrita.

Embora o surdo tenha que enfrentar todas essas barreiras, seus direitos como cidadãos estão garantidos pela Constituição Federal do Brasil que diz em seu Art. 5º “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza [...]”. Ainda, na Lei Federal 10.436/2002, dispõe sobre a

Língua Brasileira de Sinais e das outras providências. Por fim, o Decreto n. 7.611/2008, que dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Portanto, isto permite e garante que o surdo tenha direito ao aprendizado independente de suas diferenças.

A educação de surdo vai além de inseri-lo em sala de aula junto com ouvintes e todos os aportes necessários ao seu aprendizado. Segundo Sá (2002, p. 362-363):

[...] a educação de surdos demanda projetos políticos que subvertam a ordem da dominação e da subjugação, mas não se trata de traçar os projetos para eles, de entregar-lhes projetos de libertação.

[...] Trata-se de ressaltar o direito que os surdos têm aos projetos e a potencialidade dos mesmos em participar da construção destes.

Ao chegar efetivamente o momento em que a criança surda irá iniciar sua alfabetização, este acaba por se transformar em verdadeiros desafios, pois a mesma irá ser apresentada a um novo ambiente, diferente do familiar, que em termos de comunicação, na maioria das vezes, utilizam mímicas e gestos. A família por sua vez, comumente não possui a Libras, conseqüentemente a criança também não, o que acaba por causar atraso em seu aprendizado.

Considerando que a criança chegue à escola com o conhecimento da Libras, o processo de alfabetização acontece de forma mais natural, sempre levando em conta que a Libras para o surdo é a sua língua materna, portanto a L1 e a Língua portuguesa como segunda língua, L2.

De acordo com Vygotsky (1984), o desenvolvimento cognitivo se estabelece por meio da linguagem, e para que ela seja efetivada, deve acontecer à mediação e a interação. Portanto a língua é tida como elemento

essencial à pessoa, possibilitando a construção do saber e das interações sociais. Dentro desse processo de aprendizagem da criança surda entram alguns elementos que são indispensáveis, como o conhecimento específico do professor que irá trabalhar com essa criança, o intérprete de Libras, o professor mediador, recursos visuais, dentre outros.

De acordo com Segin, Luccia e Carreiro (2009): “O aluno surdo é usuário de uma língua que nenhum companheiro ou professor efetivamente conhece. Ele é um estrangeiro que tem acesso aos conhecimentos de um modo diverso dos demais e se mantém isolado do grupo”.

Em relação ao processo de aprendizagem da língua e da alfabetização, a criança surda que mantém contato com um adulto surdo tem maiores chances de assimilar o uso da libras e tudo o que envolve o meio em que ele vive. Assim, faz-se necessária a efetiva participação de adultos surdos no ambiente social e educacional da criança surda, pois o mesmo terá como função propagar a língua de sinais, de acordo com a comunidade surda.

Libras na Educação do Surdo

A Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) é a língua materna da pessoa surda, reconhecida pela Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002,

As línguas de sinais apresentam-se numa modalidade diferente das línguas orais-auditivas. São línguas espaço-visuais, ou seja, a realização dessas línguas não é estabelecida por meio do canal oral-auditivo, mas por meio da visão e da utilização do espaço. A diferença na modalidade determina o uso de mecanismos sintáticos específicos, diferentes dos utilizados nas línguas orais (MEC, 2005, f. 25).

Como boa parte das crianças entram na escola sem o

conhecimento prévio da Libras, haja vista que em sua maioria pertencem à família de ouvintes, que também não possuem o conhecimento desta língua, é importante ressaltar que a libras seja inserida não somente como forma de instrução, mas como disciplina a ser ensinada e a língua portuguesa como segunda língua.

De acordo com o parágrafo 2º, do artigo 12, da Resolução do Conselho Nacional de Educação - CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, definiu que: “ao aluno surdo deva ser assegurado o acesso aos conteúdos curriculares, mediante a utilização de língua de sinais do aprendizado da língua portuguesa”. Dito de outra forma, o estudante surdo passou a ter direito a mais um componente curricular: a Língua Brasileira de Sinais.

A criança surda possui no meio em que vive um volume muito grande de informações visuais, forma pela qual se comunica. No entanto, a maioria dessas informações não é compreendida e assimilada, em decorrência de sua complexidade, o que dificulta o seu aprendizado. “Grandes ações devem ser desenvolvidas na escola para a interação das crianças surdas com ouvintes. A comunicação nesse momento é o fator mais relevante” (MEC, 2005, f. 24).

A proposta bilíngue, “quer dar o direito e condições ao indivíduo surdo de poder utilizar duas línguas; portanto, não se trata de negação, mas de respeito; o indivíduo escolherá a língua que irá utilizar em cada situação linguística em que se encontrar” (KOSLOWSKI, 1998 apud MEC, 2005).

A criança passa por diversos estágios até começar a compreender e aprender a comunicação em língua de sinais. “O desenvolvimento de uma

criança não se processa de forma linear. Durante seu crescimento, ela experimenta avanços gradativos, vivenciando de forma singular todas as fases desse processo” (MEC, 2005, f. 43).

A construção da identidade cultural acontece a partir daquilo que a criança vivencia em seu cotidiano. Essa construção vai refletir em seu processo de aprendizado. Segundo Quadros e Schmieidt (2006):

A comunidade surda tem como característica a produção de estórias espontâneas, bem como de contos e piadas que passam de geração em geração relatadas por contadores de estórias em encontros informais, normalmente, em associações de surdos. [...]. Pensando em alfabetização, tal material é fundamental para esse processo se estabelecer, pois aprender a ler os sinais, dará subsídios às crianças para aprender a ler as palavras escritas na língua portuguesa.

A falta de uma língua comum às crianças surdas e os ouvintes aumentam as dificuldades de comunicação entre escola e o aprendizado. “Isso posto, fica clara a importância do contato humano adequado, das brincadeiras, da imitação, do diálogo, da exploração de objetos e espaços, estimulando e enriquecendo o desenvolvimento global da criança” (MEC, 2005, p. 44).

A educação de estudantes surdos tem sido amplamente discutida no intuito de definir quais as melhores estratégias na alfabetização destes estudantes. O processo mais importante é o percurso semiótico que é o estudo de signos ou significações, já que a Libras é constituída de signos com significados e estes fazem com que pessoas surdas possam se comunicar e viver em sociedade.

Devido ao impedimento auditivo, a criança surda não faz relação grafema/fonema de forma natural como a criança

ouvinte. Com isso, novos procedimentos e estratégias didáticas devem ser adotadas na alfabetização dessas crianças como por exemplo, o uso de figuras, pois já que o surdo é um sujeito visual, o auxílio de figuras facilita sua aprendizagem, assim como a utilização de palavras em língua portuguesa, vídeos, objetos, entre outros. (SANTOS, SILVA, SOUZA, s/d, p. 7)

A grande dificuldade encontrada na alfabetização está no atraso de aquisição natural de uma língua e isso acontece por diversos fatores. Esse atraso acarreta prejuízos, como a falta de conhecimento de fatores simples, que envolvem sinais básicos do dia-dia, que acabam por se transformar em barreiras de comunicação e em muitas situações o isolamento. Por isso, deve-se pontuar a importância ao acesso a Libras primeiramente, mas para que isso ocorra é necessário que a família e a escola se envolvam nesse processo.

Segundo o Plano Nacional de Educação, do Ministério da Educação do Brasil, uma escola inclusiva, garante o atendimento à diversidade humana e a diferença, e reconhece a afinidade de interesses e dispõe, sobre uma política educacional cooperativa, a desenvolver um projeto que atenda às necessidades político-pedagógicas para a formação de professores e desenvolvimento acadêmico dos surdos.

Em relação ao processo de alfabetização existe outra questão muito importante que é a cultura surda e suas influências. “Entende-se a cultura surda como identidade cultural de grupos de surdos que se definem enquanto grupos diferentes de outros grupos” (QUADROS, SCHMIEDT, 2006, p. 13). Silva (2000, p. 69) afirma que a Identidade é entendida: “como o conjunto de características que distinguem os diferentes grupos sociais e culturais entre si. No campo dos estudos culturais, a identidade cultural só pode ser entendida como um processo social discursivo”.

Para que a alfabetização se desenvolva são necessários alguns

recursos, entre eles pode-se citar o Tradutor Interpretador de Libras e o Instrutor Mediador modalidade oral e modalidade sinalizada. Estes profissionais têm a função de atuar na área da educação e deverão ter um perfil para intermediar as relações entre os professores e os estudantes, bem como, entre os colegas surdos e os ouvintes.

A alfabetização do estudante surdo pode ser relacionada ao letramento e suas características. Paulo Freire (1977), afirma que “na verdade, o domínio sobre os signos linguísticos escritos, mesmo pela criança que se alfabetiza, pressupõe uma experiência social que o precede, a da leitura de mundo”.

O trabalho de letramento com a criança surda faz-se necessário para seu aprendizado e precisa começar o quanto antes, seja na comunidade escolar ou mesmo no meio familiar. Isto pode ocorrer por meio da captação da leitura das imagens, que dará oportunidade que ela produza seus textos. Diversos são os materiais a serem utilizados nesse processo, tais como, livros, revistas, cartazes, placas, propagandas, entre outros.

A imagem tem uma função importante de letramento do aluno surdo: a figura visual, tanto a representação abstrata quanto a figurativa ou pictográfica, traz consigo o potencial de ser aproveitada como recurso para transmitir conhecimento e desenvolver raciocínio. Para o aluno surdo que estuda na rede regular de ensino, como também no caso do aluno atendido em instituição de educação especial, o caminho da aprendizagem necessariamente será visual, daí a importância de os educadores compreenderem mais sobre o poder da imagem, tanto no sentido de ler imagens quanto no de produzi-las. (REILY, 2003 apud SCHELP, p. 3043, 3044, 2009)

Ao falar em recursos que auxiliam o aprendizado da criança surda, destacam-se além dos recursos visuais e tecnológicos, duas figuras

importantes que fazem parte desse universo, o Intérprete de Libras e o Instrutor Mediador. Cada profissional tem sua importância acerca do contexto escolar do estudante.

Intérprete de Libras e Instrutor Mediador

De acordo com o Minidicionário dos Intérpretes de Língua de Sinais (MEC, 2004), “O Intérprete de Libras é o profissional que domina a língua de sinais e a língua falada do país e que é qualificado para desempenhar a função de intérprete”. Segundo Quadros (2004, p. 55) “O Intérprete Educacional é aquele que atua como especialista na área da educação e deverá ter um perfil para intermediar as relações entre os professores e os alunos, bem como, entre os colegas ouvintes”.

O intérprete e o professor precisam ter claro qual o papel que cada um exercerá em relação ao estudante surdo em sala de aula. Segundo Quadros (2004, p. 60), “As crianças mais novas têm mais dificuldades em entender que aquele que está passando informações é apenas um intérprete que está intermediando a relação entre o professor e ele”.

Considerando a realidade brasileira na qual as escolas públicas e particulares têm surdos matriculados em diferentes níveis de escolarização, seria impossível atender às exigências legais que determinam o acesso e a permanência do aluno na escola observando-se suas especificidades sem a presença de intérpretes de língua de sinais (QUADROS, 2004, p. 59)

Segundo Corradi (2012, p. 79-80), “A aprendizagem da criança surda necessita de condições mais adequadas, haja vista que o enfrentamento em relação ao ensino em sala de aula é permeado por dificuldades de ensino e

aprendizagem e os desafios que requerem mudanças na prática pedagógica”. A criança que chega à escola sem a língua de sinais precisa adquiri-la para que seu aprendizado seja possível. Neste processo, faz-se necessária a atuação do Instrutor Mediador, que é a figura que irá transmitir este conhecimento e intermediar as regras e conceitos da língua, e o desenvolvimento da comunicação.

É fundamental, portanto que haja um maior conhecimento entre os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem dos alunos surdos, propiciando a eles, por meio do Instrutor/Surdo, a língua de sinais que representa a língua que a criança domina com maior facilidade, propondo um ensino bilíngue. A língua de sinais como primeira língua e a língua portuguesa como segunda (CORRADI, 2012, p. 86)

Ainda, de acordo com Corradi (2012, p.86):

O Instrutor/Surdo ao mediar o conhecimento tem a possibilidade de, por intermédio de um ensino sistematizado, contribuir para que o aluno aproprie-se dos conteúdos, utilizando a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS no processo de comunicação para que o aluno compreenda a informação, modificando e reorganizando o pensamento do aluno.

A alfabetização de estudantes surdos incluídos no ensino comum fundamenta-se em bases teóricas e nas práticas de profissionais imbuídos em encontrar maneiras de minimizar as dificuldades utilizando uma abordagem bilíngue, de forma a melhorar a qualidade da educação respeitando à diferença linguística e sociocultural das crianças surdas.

Considerações

A reconstrução da educação de surdos no Brasil é evidente, haja vista que o ponto chave da educação do surdo, além da inclusão propriamente dita, é a comunicação ou a falta dela. A família tem um papel importantíssimo para o desenvolvimento educacional e social da criança surda, mas nem sempre ou na maioria das vezes é o que acontece.

O preconceito ainda existe e isso faz com que o surdo tenha mais dificuldades para ultrapassar as barreiras que o cercam. Em sua grande maioria, as escolas não dispõem ainda dos recursos ideais para atender essa comunidade, porém ao longo de nossas pesquisas faz-se notório que houve um considerado avanço ao longo da história até os dias atuais.

Diante disso, faz-se necessária uma mudança no cenário atual de nosso país, principalmente no recinto escolar. Portanto, o surdo, seja no ambiente social ou escolar, necessitará de estratégias para estruturação de seu pensamento, e para isso fará uso da sua identidade, cultura e linguagem, com a finalidade de partilhar experiências e autonomia de aquisição do saber. (SKLIAR, 1999).

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, C. C. M.; LACERDA, C. B F. Esferas de atividade simbólica e a construção de conhecimento pela criança surda. 2008.
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-m65382008000300007&lng=en&nrm=iso&tlng=pt Acesso em: 26/05/2017, 09:55

BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

CORRADI, J. A. A importância no aprendizado do aluno surdo sobre a mediação do instrutor surdo. 2012.

FREIRE, P. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados, 1989.

KOSLOWSKI, L. 1998 apud Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: Surdez. Brasília: MEC, SEESP, 2005.

LODI, A. C. B. Educação bilíngue para surdos. In: LACERDA, C.B.F.; NAKAMURA, H.; LIMA, M.C. (Org.). *Surdez e abordagem bilíngue*. 1. ed. São Paulo: Plexus, 2000. p. 64-83.

MALLMANN, F. M. A inclusão do aluno surdo no ensino médio e ensino profissionalizante: um olhar para o discurso dos educadores. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382014000100010> Acesso em: 24/05/2017, 21:35

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: Surdez. Brasília: MEC, SEESP, 2005.

QUADROS, R. M. O Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa. Brasília: MEC, SEESP, 2004
<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/tradutorlibras.pdf>> Acesso em: 27/05/2017, 17:48.

QUADROS, R. M.; SCHMIEDT, M. L. P. Ideias para ensinar português para alunos surdos.
<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port_surdos.pdf> Acesso em 26/05/2017, 15:02.

QUADROS, R. M. Educação de Surdos: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1977.

REILY, L. H. 2003 apud SCHELP, P.P. Letramento E Alunos Surdos: Práticas Pedagógicas Em Escola Inclusiva. 2009. Disponível em:

<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2923_1369.pdf> Acesso em 26/05/2017, 16:44

SÁ, N. R. L.; Cultura, Poder e Educação de Surdos. Manaus: Universidade Federal do Amazonas, p. 388, 2002.

SANTOS, D. C.; SILVA, I. C. G.; SOUZA, W. P. A. A relação entre a língua de sinais e o processo de alfabetização de crianças surdas. s/d.

<https://www.ufpe.br/ce/images/Graduacao_pedagogia/pdf/2013/tcc_fin_al_dalila_santos_isabela_gomes.pdf> Acesso em: 26/05/2017, 15:19

SEGIN, M.; LUCCIA, M.; CARREIRO, L. R. R. Deficiência Auditiva e Inclusão Escolar: um estudo bibliográfico. 2009

<<http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2009/134.pdf>> Acesso em: 26/05/2017, 10:44

SILVA, T. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis. RJ: Vozes, 2000.

SKLIAR, C. (org.) A Surdez: um olhar sobre a diferença Mediação. Porto Alegre: 1998.

SKLIAR, C. Atualidades de Educação Bilíngue para surdos. Porto Alegre: Mediação, 1999.

ZERBATO, A. P.; LACERDA, C. B. F. Desenho Infantil e Aquisição de Linguagem em Crianças Surdas: Um Olhar Histórico-Cultural. In: Universidade Estadual Paulista. Revista Brasileira de Educação Especial. V. 21, 4. Marília: ABPEE, 2015.

O PAPEL DO PROFESSOR DE APOIO FRENTE AOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO REGULAR

*Glauber da Rocha Silva
Cidnei Amaral de Mello*

91

A educação especial inclusiva é uma questão de luta, e seu atual delineamento é exatamente o resultado de um longo processo historicamente construído por intermédio de filosofias (modo de ver o mundo), lutas (reivindicações) e leis. Desafio este que, no decorrer de anos de trabalho vem sendo superado por educadores, instituições e sociedade. A inspiração vem de experiências da Europa e Estados Unidos, e no século XIX inicia-se no Brasil, um serviço para atender a cegos, surdos, deficientes mentais e deficientes físicos.

Desde a Constituição de 1824, já era consagrado o direito à educação para todos os Brasileiros, o que foi mantido nas Constituições de 1934, 1937 e 1946. A inclusão de estudantes com deficiência começa a ser tratada no Brasil com introdução entre os anos 50 e início dos anos 60, em que se mencionava acerca da “inclusão de deficientes” e “inclusão de excepcionais”.

De acordo com SASSAKI (1999):

A sociedade, em todas as culturas, atravessou diversas fases no que se refere às práticas sociais. Ela começou praticando a exclusão social de pessoas que – por causa das condições atípicas – não lhe pareciam pertencer à maioria da população. Em seguida, desenvolveu o atendimento segregado dentro de instituições, passou para a prática de integração social e recentemente adotou a filosofia da inclusão social para modificar os sistemas gerais.

Portanto, para Sasaki, a educação especial inclusiva se divide em quatro fases: exclusão, segregação ou separação, integração e inclusão. Como

foi dito, todo esse processo se deu por intermédio de filosofias, lutas e leis. Entre os principais documentos a favor da Educação Especial Inclusiva estão: a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Conferência Mundial sobre a Educação para Todos (1990), a Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência. Dentre todos os documentos, sem desmerecer qualquer um deles, o mais importante para a Educação Especial Inclusiva é o da Declaração de Salamanca; pois, segundo GIL (2005, p. 18):

Impulsionou o direito à educação para pessoas com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino, uma vez que reconhece a necessidade de providenciar educação para pessoas com necessidades educacionais dentro do sistema regular de ensino.

A partir de 1970, a educação especial inclusiva começou a ser pensada e reivindicada no Brasil. Pais, profissionais e pessoas com deficiências começaram a se agrupar para lutar pelo direito de educação igual para todos, princípio norteador da Conferência Mundial sobre a Educação para Todos. Um centro foi criado pelo Ministério da Educação, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) – que mais tarde transformou-se na Secretaria da Educação Especial (SEESP).

Com estas lutas, em 1988 a Constituição Federal determinou, em seu art. 206, inciso I, “a igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (BRASIL, 2008); e garantiu, também, no art. 208, inciso III, “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 2008). Deste modo, a lei garantiu não somente o direito dos estudantes com necessidades

educacionais específicas, de frequentarem uma escola, mas também ter um atendimento educacional especializado.

Integração e inclusão: como deve ser uma escola inclusiva?

A partir destas lutas, com as vitórias cristalizadas em leis, um processo de integração de pessoas com deficiência ao ensino regular no Brasil foi desencadeado. Assim, num período de dez anos (entre 2000 e 2010), o Governo conseguiu sair da realidade na qual apenas 3% de adultos ou crianças com deficiência recebiam algum tipo de reabilitação, para alcançar, segundo os dados do IBGE, os 95% das crianças de 6 a 14 anos com deficiência no ensino regular. Sem dúvida alguma, isto foi uma grande conquista para a inclusão social no Brasil: quem até então não podia ser visto dentro de uma escola, agora começa a fazer parte dela. Em contrapartida, percebeu-se que integrar não é incluir, que não bastava apenas colocar estudantes com deficiência nas salas de aula, mas fazer valer a igualdade de condições de acesso ao currículo e a permanência na escola. Sobre isso CARVALHO (2012) afirma:

Pensar na inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes regulares sem lhes oferecer ajuda e apoio, bem como a seus professores e familiares, parece-me o mesmo que inseri-los seja como número de matrícula, seja como mais uma carteira na sala de aula. Dizendo de outro modo, pensar na inclusão sem que haja a integração psicossocial e pedagógica entre todos os alunos é uma forma requintada e perversa, embora habilmente mascarada, de segregação e de exclusão, apesar de estarem juntos, fisicamente e apenas.

Ao contrário do que costuma ser observado na atualidade, estudantes com deficiência não eram inseridos nas mesmas salas que os

demais, mas em salas separadas, as classes especiais. Era como se fosse uma miniescola especializada dentro de uma escola comum, onde esses discentes, segundo a proposta do Relatório de Warnok, (1978) recebia uma educação em que se “almejava modificar os estudantes até que pudessem se encaixar no perfil das escolas regulares”. Ou seja: neste conceito “warnokiano” de integração, não era o meio que devia adaptar-se ao estudante com deficiência, mas o inverso.

Para que houvesse, portanto, uma verdadeira integração dos estudantes com deficiência nas escolas regulares, foi notável a necessidade de se realizar grandes alterações no conceito de integração proposto no Relatório de Warnok (1978). Destas modificações, compreenderam que não é o estudante com deficiência que deveria adaptar-se ao meio, mas o meio que deve adaptar-se a eles. Com esse pensamento, o próprio termo integração deixou de ser usado para ser substituído por inclusão.

A filosofia inclusiva ganhou forças em todos os sentidos, contribuindo com a sociedade e favorecendo a compreensão de que, estudantes com deficiência necessitam de um trabalho pedagógico que considere suas especificidades e estimule seu desenvolvimento. Deste modo, todos se tornam responsáveis pela inclusão.

Mas, o que seria a verdadeira inclusão? O que deveria ser uma escola verdadeiramente inclusiva? Para MEIER; BUDEL (2012), incluir é:

É inserir, é colocar dentro, é conter. Por isso dizemos que incluir não basta. Inserir na escola comum a pessoa com deficiência, com transtorno, com altas habilidades, seja lá qual categoria se classifique, é simplesmente inserir, “adentrar”, mas não é integrar, não é aceitar, não é tornar o indivíduo parte deste contexto, não é permitir-lhe ser parte (...).

Sobre a escola inclusiva, diz MEIER; BUDEL(2012):

Quando nos referimos a uma escola inclusiva, estamos falando da escola que acolhe a todos, sem distinção, e que trabalha com todos, deseja que todos estejam naquele local e busquem alternativas e soluções para isso.

A inclusão ainda é uma filosofia, um ideal que está sendo alcançado aos poucos, por meio de leis e conscientização. Incluir envolve ações, planejamento, reflexões que tratem desse processo de forma que, sempre sejam levadas em consideração as formas de se potencializar as habilidades, assim como a superação de dificuldades, e que principalmente promova a funcionalidade e a autonomia do estudante com deficiência. De acordo com Meier e Budel (2012):

Na escola especial, a metodologia é diferenciada, pois efetivamente não é possível pensar e agir de forma unificada para todos os alunos. Cada um vai precisar de um conteúdo diferente e, para isso, as estratégias e os recursos são adaptados e/ ou construídos especialmente para cada aluno ou grupo de alunos. Na escola especial, a avaliação também foge totalmente aos padrões usuais, uma vez que considera o avanço do aluno em relação a ele mesmo, e não em comparação com a turma. Na verificação de aprendizagem do aluno, o professor sempre se reporta a como ele era, como chegou e como está agora e vislumbra o que ele ainda está precisando, o que ainda precisa ser trabalhado.

Na verdade, o ideal de escola inclusiva não se restringe apenas aos estudantes com deficiência, mas a todos. É uma tentativa de quebrar com o conceito tradicional de ensino que consiste em colocar todos no mesmo padrão e exigir as mesmas respostas. Deste modo, podemos até dizer que não são apenas os estudantes com deficiência que são contemplados, mas toda a sociedade, e percebe-se também que estas ações estão promovendo mudanças na educação escolar, com as quais todos serão beneficiados.

Por meio da prática pedagógica inclusiva que todos poderão ser

atendidos conforme as suas diferenças, necessidades específicas e diversidade.

Como diz CARVALHO (2000):

Nas novas tendências da educação, em geral, entende-se que a educação para todos é, também, a educação para cada um. Para tanto, há que ressignificar as diferenças individuais, considerando-as em termos das necessidades básicas para a aprendizagem.

A Necessidade do Professor(a) de Apoio no Âmbito Escolar

A reflexão sobre a inclusão remete a um processo no qual, em muitas situações, verificou-se que devido a quantidade de estudantes matriculados em cada série, e a falta de formação especializada para atender a crescente demanda de estudantes com deficiência em processo de inclusão, resultou na observação da necessidade de se ter profissionais especializados para atender a essa clientela.

Lembrando que antes de ser deficiente, o indivíduo tem sua subjetividade e personalidade, fatores que se antepõem a deficiência, como também conhecimentos próprios adquiridos em seu meio social. Esses fatores denotam que o professor de apoio deve desempenhar seu trabalho objetivando potencializar as habilidades e mediar a superação das dificuldades de cada estudante.

O planejamento individualizado é de extrema importância para nortear a prática pedagógica e adequar atividades e conteúdos, para que seja de fato realizada a inclusão e garanta o acesso do estudante ao currículo.

Ao ponderar sobre o papel da escola, enquanto instituição, com foco no trabalho pedagógico, a valorização do papel do professor de apoio e o

objetivo de promover o desenvolvimento do estudante em processo de inclusão, tornam o ambiente escolar um cenário de grande riqueza em diversidades, e garante o que é preconizado pela Constituição Federal de 1988, no Artigo 205 :

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

O professor de apoio, ao iniciar seu trabalho, deve ter clareza sobre os conceitos de inclusão, e as diferenças entre estes e a integração. Para colocá-los em prática, o professor de apoio deve conhecer tais conceitos para fazer valê-los quando necessário. Entre tantas tessituras, ele precisa saber pelo menos: 1º a grande diferença entre integração e inclusão, 2º como adequar as atividades, de acordo com as especificidades de cada estudante, 3º como o estudante com deficiência deve ser avaliado, 4º assim como a importância do ensino colaborativo e da biociência, considerando que o estudante está sendo incluído na escola e é atendido por uma equipe de professores e profissionais que atuam neste espaço.

De acordo com Schwartzman, (2014, p. 24)

Estudos baseados em evidências mostram que crianças com TEA, na grande maioria dos casos, não aprendem pelos métodos de ensino tradicionais. Estudos anteriores, quando ainda não era discutida com tanta veemência a prática escolar inclusiva, já alertavam que crianças diagnosticadas com TEA não conseguiam manter a atenção, responder a instruções complexas nem manter e focar a atenção em diferentes tipos de estímulos simultâneos (por exemplo, visual e auditivo), e que, desse modo, precisavam de estratégias específicas e diferenciadas de intervenção de ensino.

Esses princípios básicos garantem o processo de inclusão do estudante, favorecem a articulação entre a equipe pedagógica, estudante e família, personagem de grande importância para o desenvolvimento de um bom trabalho.

Considerações

Vimos que a inclusão escolar é um processo que passa por uma filosofia, por reivindicações e por leis. De acordo com a história da educação especial inclusiva, percebemos que o estudante com deficiência não pode apenas estar integrado numa escola, mas incluído. Para incluir vemos que o estudante com deficiência necessita de um atendimento especializado, no qual os professores deste precisam estar sempre trabalhando em conjunto para promover o seu aprendizado.

O papel do professor de apoio em ambiente escolar de estudantes com deficiência consiste justamente em promover e mediar o desenvolvimento do indivíduo, objetivando a potencialização de suas habilidades. A biociência e o trabalho colaborativo tornam a inclusão um processo que provoca mudanças no cenário educacional, valorizando a diversidade e considerando a subjetividade.

A equipe escolar e família devem constituir uma ação pedagógica que ultrapassa os muros da escola, favorecendo uma efetiva inclusão em todos os âmbitos da sociedade, por intermédio de um trabalho de conscientização e informação.

REFERÊNCIAS

AMARAL, L. A. Pensar a diferença/deficiência. Brasília. CORDE (Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência), 1994.

BUDEL, G. C.; MEIER, M. Mediação da aprendizagem na educação especial. Curitiba: Ibpex, 2012.

CARVALHO, R. C. Temas em educação especial. Rio de Janeiro: Ed. WVA, 2000.

Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 10 de Agosto de 2017.

GIL, M. (Coord.) Educação Inclusiva: o que o professor tem a ver com isso. Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2005.

HONORA, M.; FRIZANCO, M. L. F. Esclarecendo as deficiências: aspectos teóricos e práticos para contribuir com uma sociedade inclusiva. São Paulo: Ciranda Cultural Editora e Distribuidora Ltda, 2008.

HORT, A. P. F.; HORT, I. C. Educação Especial e inclusão escolar. Centro Universitário Leonardo Da Vinci. – Indaial, Grupo UNIASSELVI, 2009.

JORNAL DO BRASIL:

<http://www.jb.com.br/pais/noticias/2012/06/29/censo-2010-952-das-criancas-com-deficiencia-frequentam-escola/>.

MANOTAN, M. T. E. O direito de ser, sendo diferente, na escola. In: RODRIGUES, David (org) Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

SASSAKI, Romeu Kazumi. "O caminho para uma escola e sociedade inclusivas". Revista Nacional de Reabilitação, ano 2, n. 7, p. 8-9, jan./fev. 1999.

SCHWARSTZMAN, J. S. Manejo comportamental de crianças com Transtornos do Espectro do Autismo em condição de inclusão escolar: guia de orientação a professores Memnon Edições Científicas Ltda. São Paulo, 2014.

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DE ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

*Veridiana Vicentini Teixeira Maior
Cynthia Garcia Oliveira*

101

Com este estudo almeja-se analisar a Política Nacional de Educação Especial no que se refere ao Atendimento Educacional Especializado aos estudantes com indicativos de Altas Habilidades/Superdotação, apontando os avanços e desafios a serem estudados e elencados para que de fato, os estudantes com Altas Habilidades/Superdotação sejam incluídos na sociedade podendo contribuir com seu potencial de maneira construtiva e proveitosa.

A história da constituição do sistema educacional brasileiro, planejada para atender a necessidade de instrução de sua população, diante de um mercado que exigia mão-de-obra qualificada, em um momento que se vivenciava o processo de reorganização do capital no final do século XIX e início do século XX, traz elementos para a análise histórica da Educação Especial, sua trajetória e as implicações para a organização desta modalidade de ensino. No decorrer da história, o atendimento educacional aos estudantes com deficiência, foi concebido por princípios que refletem diferentes paradigmas nas relações da sociedade com esse segmento populacional.

O extermínio, a separação, a ideia de divindade e o disciplinamento, foram diferentes práticas para se relacionar com as pessoas que fogem ao padrão de normalidade, produzidas no interior de grupos sociais. A cada momento histórico e de produção da vida decorre uma

concepção de homem, de sociedade e de conhecimento que definem a natureza e a abrangência das políticas de atendimento educacional a essa população.

A organização da Educação Especial esteve, ao longo de sua história, determinada por um critério básico: a definição de um grupo de sujeitos que, por diversas razões, não corresponde à expectativa de normalidade ditada pelos padrões sociais vigentes. Dessa forma, no decorrer da história a Educação Especial se constituiu em uma área da educação destinada a estudantes que, não apresentariam possibilidades de aprendizagem no coletivo das classes comuns, ou que tenham um potencial elevado em alguma área de atuação, denominados, na atual Política Nacional de Educação Especial, estudantes com Altas Habilidades/ Superdotação (BRASIL, 2007, 2009, 2010).

No Brasil, a atenção às pessoas com Altas Habilidades/Superdotação (também público da educação especial) existe registrada desde 1929, quando a psicóloga e educadora Helena Antipoff, de origem russa, chega ao Brasil a convite do governo do estado de Minas Gerais, para participar da implantação da reforma de ensino conhecida como Reforma Francisco Campos-Mário Casassanta. Antipoff chama a atenção para a importância de desenvolver estratégias para atender esta população. (DELOU, 1998)

A LDBEN nº 5692 de 1971 trata dos estudantes com deficiências, e pela primeira vez contempla os discentes com altas habilidades/superdotação de modo explícito. O atendimento destinado a esse público é tratado de modo aligeirado indicando apenas um tratamento especial a ser regulamentado pelos Conselhos de Educação:

Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (BRASIL, 1971, p. 3).

Dessa maneira, a LDBEN nº 5692/1971 e o parecer 848/72 viabilizam a ampliação dos serviços da Educação Especial na década de 1970, com a criação de classes, escolas especiais e Serviços de Educação Especial em todas as Secretarias Estaduais de Educação. No entanto, de acordo com Jannuzzi (2006), a expansão desses serviços não foi suficiente para atender esse público, a organização social não possibilitava transformações significativas, o que imperava costumava ser o gozo dos direitos para uma pequena parcela da população, os mais favorecidos.

Em 1973, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), com “finalidade de promover, em todo o território nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais” (BRASIL, 1973, p. 1).

Este órgão normativo, vinculado ao MEC, foi criado com a promessa de desenvolver políticas de atendimento em todo o país e organizar os serviços oferecidos. Quanto aos fatores internos fica destacado a criação de associações filantrópicas que se agremiavam em federações, clínicas e prestações particulares de atendimento, campanhas, serviços e a organização dos próprios deficientes em prol de sua causa. Estas ações possibilitaram a criação deste órgão normativo (CENESP) para viabilizar políticas mais efetivas de atendimento em todo o país. Uma das ações das diretrizes básicas de ação desenvolvidas pelo CENESP (BRASIL, 1974) é a introdução dos trabalhos relacionados a altas habilidades/superdotação nas ações do Poder Público.

Em 1975, foi elaborado o Plano de Ação para o período de 1975/79 e em 1977 temos o Plano Nacional de Educação Especial – 1977/79. Tais propostas tiveram o objetivo de expandir e qualificar a Educação Especial em todo o país. O primeiro plano elegeu como áreas prioritárias as seguintes ações: capacitação de recursos humanos, reformulação de currículos, assistência técnica e financeira aos sistemas estaduais e as instituições privadas de Educação Especial. O segundo plano dá continuidade às ações do plano anterior e incorpora mais duas ações: a organização e desenvolvimento de serviços de educação precoce e o atendimento a educandos com problemas de aprendizagem (BUENO, 1993).

Com o fim do período militar, em 1985, o *slogan* “tudo pelo social” orienta as ações governamentais. Com grande influência desse *slogan*, é promulgada, em 1988, a Nova Constituição Brasileira, apresentando avanços em relação ao direito a educação pública e gratuita, oferecida pelo Estado, para as pessoas com necessidades educacionais especiais.

O princípio da inclusão emergiu no momento histórico em que o modelo econômico atingiu níveis alarmantes de exclusão social. Mendes (2006, p. 394) evidencia que a discussão sobre inclusão escolar aconteceu inicialmente nos Estados Unidos, diante da necessidade de reformas educacionais no país e se expandiu na mídia e no mundo a partir da segunda metade da década de 1990, quando: “[...] observa-se o surgimento de um contexto mundial que passou a reforçar cada vez mais a ideologia da educação inclusiva”. De acordo com a autora, a inclusão pode ser definida em duas categorias: a inclusão escolar e a inclusão total. Para a educação inclusiva, o objetivo da escola é auxiliar o estudante a dominar habilidades e a

aprendizagem de conteúdos que o instrumentalizarão para uma vida futura, já a inclusão total defende o convívio e as habilidades de socialização (MENDES, 2006).

No ano de 1990, foi realizada a “Conferência Mundial sobre Educação Para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”, em Jomtiem, Tailândia. Foi promovido pelo Banco Mundial, UNESCO, UNICEF e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Participaram dessa conferência, educadores de vários países. Neste evento foi desenvolvida e aprovada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, também conhecida como Declaração de Jomtien. O documento serviu de base para o delineamento e a execução de políticas educativas no Brasil e consolidou-se como um conceito presente nas agendas dos diferentes governos para a garantia de acesso e permanência na Educação Básica. De acordo com a Declaração:

Cada pessoa – criança, jovem, ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes) (UNESCO, 1990, p. 2).

Em 1994, aconteceu em Salamanca na Espanha, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade. Essa conferência possibilitou a produção da Declaração de Salamanca, um importante marco para a expansão da proposta da educação inclusiva em oposição à integração em muitos países, inclusive no Brasil. Na proposta de integração o estudante tinha que adaptar-se a escola, acreditava-se que o problema estava centrado na criança em uma concepção acrítica da escola. Já

a inclusão escolar tem como pressuposto a adequação da escola para atender todos os sujeitos na escola comum, admitindo a possibilidade de serviços de apoio à inclusão.

Esse documento e as propostas que o seguiram garantiram um imprescindível espaço para uma ampla discussão sobre a necessidade de os governos contemplarem propostas que reconhecessem a diversidade dos estudantes e os meios e modos de como atendê-los, no entanto, traz em seus princípios a ideia de incluir os excluídos, discutido anteriormente. A Declaração de Salamanca defende que a escola deve incluir:

[...] crianças deficientes e super-dotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. [...] No contexto desta Estrutura, o termo ‘necessidades educacionais especiais’ refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem (BRASIL, 1994a, p. 3).

Assim, a Declaração de Salamanca, apresenta que as necessidades educacionais especiais não se restringem aos quadros de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e AH/SD, abrange também estudantes excluídos do processo ensino-aprendizagem. Stainback e Stainback (1999, p. 21) destacam que: “[...] o ensino inclusivo é a prática da inclusão de todos – independente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou origem cultural [...]”.

Ainda em 1996 é sancionada a LDBEN nº 9394/96 que dedica o capítulo V (arts. 58 ao 60) à Educação Especial, definida no art. 58 como “modalidade de educação escolar, oferecida *preferencialmente* na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 2010a,

p. 46). Para Saviani (2006, p. 218), esta definição tem: “caráter circular, vago e genérico”. O termo necessidades especiais “não especifica quem são os educandos com necessidades especiais ou quais são essas necessidades – apenas mantém uma referência pontual, em um inciso, à deficiência e à superdotação” (FERREIRA, 1998, p. 20).

Somente com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996 – Lei nº 9.393 de 20 de dezembro de 1996 – e com a aprovação do Plano Nacional de Educação em 2001, o atendimento às pessoas com Altas Habilidades/Superdotação foi reconhecido legalmente.

A educação dos sujeitos com Altas Habilidades/Superdotação é incluída na Educação Especial (conforme Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e Decreto nº 3298/99), que é uma modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, e que durante sua trajetória histórica preocupou-se com uma população que não encontrava respostas educativas no sistema convencional de ensino. Alguns pesquisadores pontuam a trajetória das propostas à educação dos estudantes superdotados. Alencar (1986, p.87), diz que:

Em 1973, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), que passou a dar um apoio a todas as iniciativas de educação do superdotado em nosso país e que tem patrocinado vários encontros de especialistas sobre o tema, como o “Seminário de Educação do Bem-Dotado”, promovido pela Associação Milton Campos de Desenvolvimento e Assistência às Vocações dos Bem-Dotados, em 1974; a “Semana de Estudos sobre Educação Especial de Superdotados na Universidade Federal do Rio de Janeiro, em 1975; e o “Seminário sobre Técnicas de Enriquecimento de Currículos para Superdotados” em Belo Horizonte. Em 1977, foi realizado o “II Seminário sobre o Superdotado no Rio de Janeiro” e, por recomendação deste seminário, foi criada em 1978 a Associação Brasileira para Superdotados.

No Estado de Mato Grosso do Sul observou-se entraves na

organização de programas de atendimento aos estudantes com indicadores de altas habilidades/superdotação. Por meio da Secretaria de Estado de Educação/Diretoria de Educação Especial, foram apresentadas três propostas de implantação de programas de atendimento do estudante com altas habilidades. A primeira aconteceu no ano de 1987, no qual o Centro Regional de Assistência Médico–Psicopedagógico e Social (CRAMPS) foi seu órgão executor. Este primeiro projeto teve duração de um ano e suas ações foram voltadas para os técnicos envolvidos num projeto piloto de atendimento, depois a proposta foi inviabilizada pela secretaria do Estado de Mato Grosso do Sul.

A segunda iniciativa ocorreu no ano de 1996, o objetivo era instaurar um Projeto de Implantação do Serviço de Atendimento ao Superdotado, foi executado somente em 1998 pelo Centro Integrado de Educação Especial. O terceiro projeto esteve vinculado na proposta de inclusão social do Governo Popular de Mato Grosso do Sul, denominado “Escola Guaicuru: vivendo uma nova lição”. No ano de 2001, no Estado de Mato Grosso do Sul, foi implantada a seccional da Associação Brasileira para Superdotados, com o objetivo de divulgar e capacitar os profissionais ligados à educação e áreas afins.

Em 2006 são implementados pelo Governo Federal, por intermédio do Ministério da Educação, os Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação em todos os Estados do Brasil. A respeito desse processo histórico, OLIVEIRA (2007, P. 67) explica:

Tendo em vista as novas perspectivas e as novas pesquisas de âmbito nacional, em 14 de abril de 2005, no II Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores do Programa de Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, o MEC

estabeleceu parceria com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), anunciando a inauguração, no decorrer do ano de 2006, em 27 estados brasileiros, de centros de formação e atendimento a alunos especiais com altas habilidades, os superdotados.

No mesmo Seminário, houve a capacitação dos professores que atuarão no Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S). A finalidade desse núcleo é identificar, prestar atendimento ao aluno com superdotação, à família, aos professores e à escola onde esses alunos estão inseridos, não focando apenas seu desempenho acadêmico, mas sobretudo seu desenvolvimento global. O Estado de Mato Grosso do Sul aderiu a essa parceria, e seu trabalho efetivo iniciou-se no primeiro semestre de 2006, com a identificação e o atendimento de superdotados.

A educação especial para superdotados no Brasil é assegurada por leis e acordos de nível internacional. Porém, os investimentos ainda são escassos, principalmente pela falta de estatísticas precisas quanto ao número de superdotados, o que se configura na realidade brasileira por meio da descontinuidade nos atendimentos direcionados a essa clientela da educação especial.

O NAAH/S (Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação) é um programa nacional, que foi instituído para os estados executarem, tem como objetivo atender, promover a formação e capacitação dos professores para identificar esses estudantes, oferecer acompanhamento aos pais e à comunidade escolar em geral, no sentido de produzir conhecimento sobre o tema e disseminar informações.

Para os municípios este atendimento está previsto, sob as orientações emanadas da Constituição Federal de 1988, quanto a oferta do atendimento educacional especializado, fundamentando-se na Lei Educacional 5.692/71 no Plano Decenal de educação para Todos (MEC), no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e na Política Nacional de Educação Especial (1994), que trouxe os ideários com os princípios de normalização, integração e individualização, que foram base para a educação

especial desde a década de 1980. Foi nesta política que foi definido como público da educação especial: pessoas (“portadoras”, como era anteriormente chamado) com altas habilidades/superdotação, condutas típicas e deficiências (auditiva, física, mental, múltipla e visual).

Nesse processo, foram estabelecidas as modalidades de educação especial, como a classe hospitalar, atendimento domiciliar, classe especial, oficinas pedagógicas e as salas de recursos, para atender as necessidades de atendimento específicos apresentadas pelo estudante na escola comum.

O art. 59 refere-se aos meios para assegurar o atendimento às necessidades educacionais, sendo eles: serviços de apoio especializados, currículos, métodos e técnicas, recursos educativos e organização, terminalidade, professores com especialização adequada, Educação Especial para o trabalho e acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais (BRASIL, 2010).

Já em 2001, foi promulgada a Lei nº 10.172 que aprova o Plano Nacional da Educação (BRASIL, 2001b), que estabelece metas para a educação das pessoas com necessidades educacionais especiais. Neste mesmo ano aconteceu a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiência, realizada na Guatemala, e a aprovação das Diretrizes Nacionais para a educação de estudantes que apresentem necessidades educacionais especiais na Educação Básica, em todas as etapas e modalidades (Res. nº 02/01) (BRASIL, 2001c). Esta resolução tem caráter de lei e regulamenta os artigos da LDBEN 9394/96 que tratam da educação especial. Para Garcia e Michels (2011, p. 108) a resolução:

[...] ganhou importância por normatizar no Brasil as premissas

inclusivas que estavam no debate internacional e, ao mesmo tempo, expressou o modo pelo qual a política nacional incorporou um conjunto de ideias que se firmaram como hegemônicas no campo da Educação Especial.

Em relação ao público alvo da Educação Especial, a resolução dispõe que a educação especial deverá atender estudantes que apresentem necessidades educacionais especiais em consonância com a definição apresentada na Declaração de Salamanca, como consequência a educação especial assume uma diversidade de sujeitos que não apresentam uma causa orgânica, crianças e jovens excluídos que fracassaram em uma escola deficiente.

A resolução 02/01 apresenta em seu art. 7 que o atendimento aos estudantes com necessidades educativas especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em todas as etapas e modalidades da Educação Básica. Para isso, o art. 8 dispõe que o sistema de ensino deve prever e prover na organização das classes comuns, professores especializados, distribuição adequada dos estudantes, flexibilização e adaptação curricular, serviços de apoio pedagógico na classe comum e na sala de recursos, condições de reflexão teórica sobre o processo inclusivo em parceria com o ensino superior, sustentabilidade do processo inclusivo, temporalidade flexível do ano letivo para o estudante com deficiência mental ou deficiências múltiplas e atividades suplementares para os superdotados na sala comum e na sala de recursos (BRASIL, 2001c).

Em 2008 foi aprovada a Política Nacional para a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), tendo como objetivo:

[...] o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas

habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais [...] (BRASIL, 2008a, p. 11).

O avanço que a política apresenta é o atendimento desse público na escola regular, sem citar a possibilidade de atendimento na escola especial.

A Educação Especial é definida como:

[...] uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008a, p. 1).

As transformações nas políticas públicas e nas propostas de atendimento ao público-alvo da Educação Especial estão relacionadas ao modo de como se caracteriza a dinâmica social. Estas mudanças provocam implicações para a organização pedagógica e estrutural da instituição escolar.

Neste contexto:

[...] as tensões, conflitos, e contradições que estão presentes tanto nos documentos relacionados aos direitos das pessoas com necessidades educativas especiais e na legislação vigente, como nas práticas escolares e nas condições em que se desenvolve o trabalho educativo (GÓES; LAPLANE, 2007, p. 3).

Após a publicação da política nacional de educação inclusiva houve a necessidade de ações, programas e serviços que visem à consolidação desta proposta de atendimento para o público alvo da educação especial na escola comum. Nesse sentido, o AEE (Atendimento Educacional Especializado) constitui-se um espaço fundamental para o fortalecimento desta proposta. De acordo com Brasil (2010b, p. 1-2):

Considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades e recursos pedagógicos e de acessibilidade organizados institucionalmente, prestados de forma complementar ou suplementar à formação do público alvo da educação especial, matriculados no ensino regular.

O AEE é parte integrante do processo educacional e abrange todas as etapas e modalidades da educação básica. Tal atendimento inicia-se na educação infantil, por meio de serviços de estimulação precoce, que têm por finalidade “otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social” (BRASIL, 2008a, p. 13). Nas demais etapas e modalidades da educação básica, o AEE é organizado para apoiar o desenvolvimento dos estudantes, sendo oferta obrigatória dos sistemas de ensino (BRASIL, 2008a).

Esse serviço da educação especial é oferecido nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, ou ainda em centros de atendimento educacional especializado em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas, sem fins lucrativos, conveniadas com as Secretarias de Educação ou órgãos equivalentes, de forma não substitutiva a escola comum e em período contrário a escolarização (BRASIL, 2009b, 2010b).

O atendimento tem como função ofertar serviços, recursos de acessibilidade e estratégias capazes de eliminar barreiras que impeçam a plena participação social e o desenvolvimento da aprendizagem (BRASIL, 2009b).

O público atendido por este serviço são os estudantes com as deficiências, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/ superdotação (AH/SD). As Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial caracteriza este público da seguinte forma:

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (BRASIL, 2009b, p. 1).

O art. 10 da resolução 04/2009 (BRASIL, 2009b) orienta que as escolas de ensino regular devem contemplar no Projeto Político Pedagógico – PPP a institucionalização da oferta do AEE, prevendo na sua organização a sala de recursos multifuncionais como espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos; matrícula no AEE de estudantes já matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra; cronograma de atendimento aos estudantes; plano do AEE que contemple identificação das necessidades educacionais específicas dos estudantes, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas; professores para o exercício da docência do AEE; outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção; redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE.

É necessário que essa estrutura esteja articulada com sólida

formação docente e políticas públicas efetivas. Quanto ao professor para atuar no AEE, deverá ter formação inicial para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial (BRASIL, 2009b, 2010b).

As principais funções do professor que atua no AEE são: 1) Elaborar, executar e avaliar o plano de AEE: o plano deve contemplar a identificação do estudante, das suas habilidades e necessidades educacionais; definição e organização de estratégias, serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade; tipo de atendimento que será oferecido conforme as necessidades educacionais dos estudantes; e cronograma de atendimento. 2) Implementar, acompanhar e avaliar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade no AEE, na sala de aula comum e demais ambientes da escola. 3) Produzir materiais didáticos e pedagógicos acessíveis, para que o estudante atendido tenha acesso ao currículo no ensino comum. 4) Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum. 5) Orientar os professores e as famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade, utilizados pelo estudante. 6) Desenvolver atividades do AEE, de acordo com as necessidades educacionais específicas dos estudantes (BRASIL, 2010b).

As atividades dos professores que atuam no AEE revelam a necessidade de uma formação abrangente, de amplo conhecimento de diversas áreas. No entanto, em um contexto ao qual a educação reproduz as contradições sociais e econômicas, a formação propiciada aos professores não atende essa necessidade.

A questão da formação de professores denuncia as dificuldades do AEE para apresentar respostas educativas aos estudantes público-alvo da educação especial, em um contexto em que a educação escolar se apresenta

“deficiente” para todos os estudantes, conforme os resultados das avaliações nacionais e internacionais.

Este cenário mostra as contradições de um sistema de ensino que preconiza uma “inclusão excludente” utilizando o termo de Kuenzer (2007), na medida em que nem mesmo o estudante sem nenhum tipo de deficiência se apropria de conhecimento científico. A autora defende a ideia de que o sistema inclui para excluir posteriormente “seja pela expulsão ou pela precarização dos programas pedagógicos que conduzem a uma certificação desqualificada” (OLIVEIRA, 2003).

Por conseguinte, destacamos a necessidade de um acompanhamento sistemático do desenvolvimento acadêmico dos estudantes atendidos no AEE, visto que inclusão está além do convívio social em um espaço comum. De acordo com Bueno (1999, p. 13), a evolução das matrículas no ensino comum não garante inclusões efetivas.

A concepção de inclusão abrange a aceitação das diferenças e providencia meios que garantam a qualidade na aprendizagem. Essa concepção rompe paradigmas instituídos, e promove o desenvolvimento do potencial de todos os estudantes, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) delinea as diretrizes atuais na educação especial brasileira, alicerçada na concepção de direitos humanos e na convicção de que igualdade e diferença não são valores opostos, mas complementários. Nesse processo, o atendimento educacional especializado tem como função a identificação, elaboração e organização de recursos pedagógicos e de acessibilidade, na tentativa de eliminar as barreiras para a

plena participação dos estudantes, considerando as suas necessidades específicas.

As atividades desenvolvidas nesse atendimento devem ser diferentes das realizadas em sala de aula comum, e, para os estudantes com altas habilidades/superdotação, suplementam (e em alguns casos podem também complementar) a formação desses estudantes, tanto na área do saber quanto na do fazer.

Os estudantes com altas habilidades/superdotação, apesar de estarem matriculados no sistema comum de ensino, devem receber o atendimento educacional especializado, considerando a complexidade da instituição escolar, envolvendo os fatores organizacionais, administrativos e pedagógicos, relacionados entre si de tal forma, que garantam o processo de ensino e aprendizagem de professores e estudantes, ao mesmo tempo em que favoreçam o atendimento educacional suplementar à formação dos estudantes. Tal atendimento deve provocar uma inovação na tarefa educativa e utilizar recursos variados nesta ação, na classe comum ou nas oficinas de enriquecimento.

Todavia, a simples inclusão de estudantes com necessidades educativas especiais, sem nenhum tipo de apoio ou assistência aos sistemas regulares de ensino, recai em fracasso, “na medida em que esses estudantes apresentam problemas graves de qualidade, expressos pelos altos níveis de repetência, de evasão e pelos baixos níveis de aprendizagem”, mesmo se tratando de estudantes com altas habilidades/superdotação, que apesar de ter alguma habilidade específica em determinadas áreas do conhecimento, também estão sujeitos ao fracasso escolar no sistema convencional de ensino (Delou, 2001).

Oportuniza-se a visualização dessa proposta como possibilidade de acesso à educação capaz de promover aprendizagem e desenvolvimento, considerando que “a escola existe, pois, para propiciar a aquisição de instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber” (SAVIANI, 2008c, p. 15).

Considerando a importância das pesquisas sobre o tema altas habilidades/superdotação para a educação, faz-se possível apreender a totalidade dos fatos pesquisados, compreendendo como está previsto o AEE para estudantes com altas habilidades/superdotação, dentro de um contexto histórico determinado.

Entende-se que há profunda necessidade e urgência em se buscar a compreensão e formas reais de viabilização para a inclusão, que vão além do respaldo legal. Há que se buscar mudanças de diversas naturezas, em inúmeros espaços da sociedade, sendo a escola um dos segmentos com o papel relevante no processo de inclusão.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, E. M. L. S. *Psicologia e Educação do Superdotado*. São Paulo: EPU, 1986.

ALENCAR, E. M. L. S.; VIRGOLIM, A. M. R.. Dificuldades emocionais e sociais do superdotado. In: NUNES SOBRINHO, F. P.; CUNHA, A. C. B. (Org.), *Dos problemas disciplinares aos distúrbios de conduta: Práticas e reflexões* (89-114), 1999.

ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH D. S.. A atenção ao aluno que se destaca por seu potencial superior. *Cadernos de Educação Especial: edição: 2005 - N° 27*

_____. Superdotados: determinantes, educação e ajustamento. São Paulo: E.P.U, 2001.

ANACHE, A. A. Diagnóstico ou inquisição?: um estudo sobre o uso do diagnóstico psicológico na escola. Tese (Doutorado) USP, São Paulo, 1997.

BARRETO, L. C. D.; GOULART, A. M. P. L. Educação geral ou especial? Um foco na sala de recursos. Educação em Revista, Marília, v. 9, n. 2, p. 93-112, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto: Secretaria de Educação Especial. Tendências e Desafios da Educação Especial. Brasília: SEESP, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial (1999). Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: superdotação e talento vol. 2. Brasília: SEESP.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura, Secretaria de Educação Especial.

VIRGOLIM, A. M. R. Altas habilidade/superdotação: encorajando potenciais. Brasília – DF, 2007.

CORRÊA, N. M. A construção do processo de municipalização da educação especial em Campo Grande no período de 1996 a 2004. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, UFMS. Campo Grande, 2005.

DELOU, M. C. C. Sucesso e Fracasso Escolar de alunos considerados superdotados: Um estudo sobre a trajetória escolar de alunos que receberam atendimento em salas de recursos de escolas da rede pública de ensino. 1999. Tese (Doutorado em Educação: História e Filosofia da Educação)-Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001.

FERREIRA, J. R. A exclusão da diferença. Piracicaba: Ed. da . UNIMEP,

1993.

FLEITH, D. S.; ALENCAR, E. M. L. (org.). Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: orientação a pais e professores. Porto Alegre: Artmed, 2007.

KASSAR, M. C. M. Municipalização em tempos de reforma do estado: a educação especial em foco. 2008. Disponível em:
<<http://www.simposioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/BC16.pdf>
>. Acesso em: 15 maio. 2017.

MACHADO, R. Salas de recursos multifuncionais: espaço para o atendimento educacional especializado nas redes públicas de ensino. *Inclusão*, Brasília, DF, v. 5, n. 1, p. 12-15, jan./jul. 2010.

MAZZOTTA, M. J. S. Educação especial no Brasil: história e políticas públicas. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez.2006.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (1995). Diretrizes gerais para o atendimento educacional aos alunos portadores de altas habilidades/superdotação e talentos. Brasília: Secretaria de Educação Especial.

NERES, C. C.; CORRÊA, N. M. A educação especial na rede municipal de ensino de Campo Grande – MS: um esboço de política pública em tempos de “inclusão escolar” (2009). In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”, 8., 2009. Campinas, SP: [s.n.], 2009. p. 1-19.

OLIVEIRA, S. G. A nova educação e você. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

OLIVEIRA, C. G. Altas habilidades na perspectiva da subjetividade. (Dissertação Mestrado em Educação da UFMS), Campo Grande, MS, 2007.

OLIVEIRA, C. G.; ANACHE, A. A. A identificação e o encaminhamento dos alunos com Altas Habilidades / Superdotação em Campo Grande – MS. *Cadernos de educação Especial*, v. nº 27, 2005.

PÉREZ, S. G. P. B. Mitos e crenças sobre as pessoas com altas habilidades: alguns aspectos que dificultam o seu atendimento. *Cadernos de Educação Especial*, v. 2, nº 22, 2003.

SAVIANI, D. A nova lei d educação: LDBEN trajetória, limites e perspectivas. 10. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SAVIANI, D. História das ideias pedagógicas no Brasil. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008a.

SAVIANI, D. Escola e democracia. 41. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2008b.

SAVIANI, D. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 10. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2008c.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. Inclusão: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

VIRGOLIM, Â. M. R.. O indivíduo Superdotado: História, Concepção e Identificação. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, jun.-abr., v.13, n.1, p.173-183, 1997.

ATUAÇÃO DO TERAPEUTA OCUPACIONAL NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA FÍSICA

*Gladys Graciela Paniago Miranda
Maira Cristiane Benites*

123

No Brasil, a educação inclusiva teve início em 1994, após os postulados produzidos pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). Mediante a declaração citada anteriormente, que tem como objetivo promover a Educação para Todos, reconhecer a necessidade e urgência em providenciar educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais, dentro do sistema regular de ensino. A proposta da inclusão escolar vem sendo de grande importância em relação aos movimentos históricos relacionados à educação da criança com deficiência, pois há uma mudança no foco educacional, visto que é o meio que deve se adaptar às necessidades do estudante ao invés de este se adaptar às exigências do sistema educacional.

A adequação do meio para atender a parcela da população representada pelos discentes com deficiência implica, algumas vezes, a necessidade da provisão de infraestrutura adequada, de recursos pedagógicos diferenciados, formação de professores, entre outros. No entanto, todas as mudanças do meio não são suficientes se não forem incluídas também, alterações paradigmáticas que ressaltem as atitudes sociais de toda a comunidade escolar, como fator principal para a construção de um ambiente educacional inclusivo, no qual o resultado a ser alcançado vai depender muito das relações interpessoais que nele se estabelecem (BALEOTTI, 2006).

Vale ressaltar que Omote (2008, P. 31):

[...] Nos alerta para o fato de que os conhecimentos necessários para a educação inclusiva tem um grande desafio que se apresenta: é o da utilização criteriosa de recursos especiais desenvolvidos, os quais buscam prover ensino de qualidade, para que se promova a educação inclusiva. O autor salienta que devemos estar especialmente atentos para que “não se utilizem os recursos especiais para promover ou justificar a exclusão e legitimá-la institucionalmente, como se fez no passado recente”.

Ao tratarmos de questões relacionadas à educação inclusiva estamos, entre outros aspectos, tratando da educação do educando com necessidades educacionais especiais. Nessa categoria, incluem-se os estudantes que compõem o público-alvo da Educação Especial. De acordo com o Decreto Nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, os discentes considerados público-alvo da educação especial, são aqueles com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/ superdotação.

No presente trabalho o enfoque se dá no processo de escolarização para o estudante com deficiência física que tem sido um grande desafio diante das barreiras físicas e ao currículo para o acesso à escola, assim como a atuação do terapeuta ocupacional no contexto escolar.

Integração Social e Inclusão

A inclusão escolar é um dos assuntos mais abordados no campo da educação mundial. Pode-se constatar a sua incidência nas propostas das políticas nacionais e internacionais, nos discursos e ações de muitos governantes, e de grande parte das escolas e obras literárias, sejam estas científicas ou não.

A mudança do modelo de integração/reabilitação que, por muito tempo, predominou na educação, para um modelo inclusivista/social trouxe consigo a idéia de que o déficit individual deixa de ser visto como de responsabilidade única do indivíduo que o apresenta e passa também a ser de responsabilidade do meio onde ele vive. Isso envolve aceitar as crianças com necessidades educacionais especiais como elas são, com suas diferenças individuais (BUENO, 2008; MITLER, 2003; MENDES, 2002; MARTINS, 2006).

Assim, a Declaração de Salamanca, em 1994, proclamava como princípio fundamental que: [...] as escolas devem acolher todas as crianças, independente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter. Devem incluir crianças com deficiências e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos ou marginalizados. Todas essas condições levantam uma série de desafios para os sistemas escolares [...].

Após essas iniciativas educacionais, para atender o educando com deficiência, o Brasil começa a se estruturar no sentido de estabelecer metas para modificar o sistema educacional e atender os estudantes com deficiência, dentro de uma perspectiva de inclusão escolar.

As escolas precisam encontrar a maneira de educar com êxito todas as crianças, inclusive as com deficiências graves (UNESCO, 1994, p. 17-18). Com o advento da inclusão, a partir da última década do século XX, a instituição escolar é desafiada a se modificar, pois a inclusão escolar envolve um processo de reforma e de reestruturação das escolas como um todo. O período escolar é marcado como uma importante fase para o desempenho ocupacional da criança, pois o acesso à escola faz com que esta seja

reconhecida pela sua capacidade de realizar tarefas de valor em seu meio.

Na fase escolar, não só os contextos físicos e sociais se diferenciam como ao mesmo tempo as expectativas do meio social se tornam mais exigentes. Sendo assim, a escolarização da criança com deficiência, é permeada por diversos fatores, tais como: a autonomia, o desenvolvimento do discente e a participação do professor e da família e, principalmente da criança em relação aos processos que envolvam o ambiente escolar.

Segundo Martins (2006), a formação continuada de professores é um aspecto que merece ênfase quando se aborda a inclusão de crianças nas escolas públicas e privadas, pois muitos não se consideram preparados para os desafios. Em vista disto, a equipe pedagógica solicita o apoio ou o suporte técnico de profissionais da área da saúde ou da educação quando se veem frente a estudantes com graves comprometimentos motores, cognitivos ou afetivos.

O Estudante com Deficiência Física no Ambiente Escolar

A deficiência física é definida como uma diversidade de condições não sensoriais que afetam as pessoas comprometendo a mobilidade, a coordenação motora global e da fala, que podem ser decorrentes de lesões neurológicas, neuromusculares, ortopédicas e de malformações (BRASIL, 1998). O sujeito com deficiência física (DF) apresenta vários graus de comprometimentos motores que podem interferir na oportunidade de experimentações, vivências e exploração do ambiente educacional.

Para que alguns estudantes com deficiência física se beneficiem

do ensino regular, é necessário que o meio se ajuste para atender às suas necessidades individuais objetivando desenvolver a aprendizagem, o que implica muitas vezes, nas modificações da estrutura física escolar e o fornecimento de recursos pedagógicos adaptados que proporcionem um ambiente educacional favorável ao estudante.

A viabilização de tal compatibilidade, às vezes, demanda conhecimentos específicos, indicação de mobiliário e recursos pedagógicos adaptados. São necessárias ações e iniciativas entre os profissionais de saúde e da educação, para pensar em estratégias flexíveis, possibilitando o desenvolvimento de competências individuais, para que a pessoa se adeque aos padrões educacionais e sociais previamente estabelecidos.

Nesta direção, Polia (2007) salienta que:

Os alvos, portanto devem ser outros, o que significa dizer, ocupar-se por deixar de exaltar a deficiência e os “déficits do aluno” para pensar o que a escola, enquanto espaço físico, professores, diretores, diretrizes curriculares, enfim toda a gama de atores e papéis que estão inseridos nela pode oferecer/adaptar/ modificar e adequar às necessidades de cada aluno/sujeito que faz parte dela. (POLIA, 2007, p. 9-10).

Todavia, é necessário valorizar as diferenças culturais, sociais, ambientais, orgânicas ou de qualquer outra ordem nas relações pedagógicas e sociais cotidianas, entendendo o conceito de deficiência como a interação entre o indivíduo e o ambiente, associada à sua inclusão social.

O Terapeuta Ocupacional no Contexto Escolar

O terapeuta ocupacional que atua na Educação Especial e tem como base o modelo interacionista da deficiência, não direciona o olhar apenas

para as deficiências e incapacidades da pessoa, e sim analisa paralelamente as inadequações e restrições presentes no contexto ambiental, físico e social que impedem a participação do estudante com deficiência física em sua vida escolar.

A Terapia Ocupacional é uma profissão da área da saúde e da educação, cujo objetivo principal é promover a independência e a autonomia das pessoas em suas diversas atividades do dia a dia e nos seus diferentes ambientes de participação, como: escola, trabalho, lazer e lar. Por meio das intervenções, o Terapeuta Ocupacional busca a prevenção e a promoção da saúde, prevenindo incapacidades, melhorando, mantendo ou restabelecendo um maior nível de funcionalidade em pessoas acometidas por doenças agudas e/ou crônicas, com disfunções físicas, pessoas com necessidades especiais, desajustes psicossociais, doença mental, atraso no desenvolvimento neuropsicomotor, dificuldades de aprendizagem, entre outros problemas que interfiram em sua qualidade de vida e limitem a plena participação social (WORLD FEDERATION OF OCCUPATIONAL THERAPY, 2003).

Bartalotti e De Carlo (2001) pontuam que, nos diversos sistemas socioeducacionais (escolas regulares e especiais, creches, cursos profissionalizantes, entre outros), encontra-se um tipo bastante específico de experiência: o da construção do conhecimento sistematizado, fundamentado em metodologias psicopedagógicas. Para as autoras, a Terapia Ocupacional tem sido voltada para os processos de reabilitação e na promoção do desempenho funcional por muito tempo, tornando uma prática importante para a clientela que dela se beneficia e que precisa ser repensada diante dos processos de inclusão das pessoas com deficiência.

A predisposição de reconhecer a diversidade em diferentes áreas e, principalmente, a possibilidade de favorecer a efetivação das potencialidades de cada indivíduo, faz do terapeuta ocupacional um

profissional qualificado para trabalhar como facilitador da inclusão (PELOSI, 2006, p.125).

A Terapia Ocupacional deve se incorporar às discussões sobre educação inclusiva e refletir sobre sua atuação na escola regular, incluindo em suas especificidades o currículo, plano de aula, horário de professores e reunião de pais e mestres, que precisam do conhecimento do Terapeuta Ocupacional para que a educação inclusiva se efetive.

A parceria com a educação tem possibilitado que o Terapeuta Ocupacional interfira com ações voltadas para as questões do escolar, que são as maiores solicitações dos professores (MUNGUBA, 2007; OLIVEIRA; CASTANHARO, 2008).

A Terapia Ocupacional no contexto escolar possui um papel importante de apoio, na qual a atuação do terapeuta busca orientar, sensibilizar, instrumentalizar e criar estratégias que contribuam para o processo da aprendizagem do estudante, estendendo-se aos espaços escolares, na orientação e atuação em conjunto com os familiares e professores (DE CARLO; BARTALOTTI, 2001).

Atuação do Terapeuta Ocupacional Junto ao Estudante com Deficiência Física

A parceria entre professores, Terapeutas Ocupacionais e outros serviços de apoio aos estudantes com deficiência é considerada essencial no sistema educacional, vários estudos apontam para o trabalho colaborativo entre o Terapeuta Ocupacional e o professor.

O Terapeuta Ocupacional é um colaborador que, junto com o

estudante, determina como os objetivos podem ser alcançados de acordo com suas necessidades e desejos. Segundo Mendes (2008), os métodos de inclusão escolar em alguns países têm mostrado que, o trabalho colaborativo se constitui como uma estratégia em ascensão no sistema escolar e se torna eficaz tanto para solucionar problemas relacionados ao processo de ensino-aprendizagem de estudantes com necessidades educacionais especiais, quanto para promover o desenvolvimento pessoal e profissional dos educadores.

A inclusão escolar do estudante com deficiência física em sala de aula, juntamente com a análise da eficácia das ações terapêuticas ocupacionais, sob a ótica do professor representa um papel essencial para as adequações dos mesmos. Assim o Terapeuta Ocupacional identifica as dificuldades de acesso ao currículo apresentadas pelo estudante com deficiência física; adaptando os recursos pedagógicos e nas adequações do mobiliário escolar; orientando o professor quanto ao posicionamento.

É necessária a identificação dos déficits na coordenação motora fina, tais como: tipo de preensão do lápis, verificação da existência da escrita ou apenas rabiscos, habilidade de recorte, processo de apontamento do lápis e uso da borracha, dentre outros. Quanto ao aspecto pedagógico, é necessário verificar se o estudante reconhece algumas letras, mas não constrói palavras e frases, se identifica números, cores e formas geométricas. Faz-se indispensável averiguar se o nível cognitivo está adequado para a idade, se compreende as atividades dadas em sala de aula, se faz uso da linguagem verbal para se comunicar, a participação do estudante durante as atividades no ambiente escolar; dificuldades relacionadas à utilização de recursos pedagógicos.

É de suma importância obter informações sobre a percepção da

professora quanto à eficácia dos recursos adaptados e orientações disponibilizadas pela terapia ocupacional, bem como o apoio da terapia ocupacional ao professor de classe regular, sendo importante instrumentalizar o mesmo em conjunto com a escola para a construção de propostas escolares específicas para cada estudante.

Adequações de Estratégias de Ensino Aprendizagem

A maioria das habilidades adquiridas pelas crianças durante o seu desenvolvimento tem um componente motor, tal como andar, escrever, segurar o lápis, tesoura e entre outros aspectos que facilitam a realização de determinados movimentos. Na deficiência física, o desenvolvimento dessas habilidades apresenta-se alterado, limitando a interação com o ambiente ao qual ela pertence e, por conseguinte, interferindo no processo de ensino e aprendizagem.

Para que a participação de estudantes com deficiência física aconteça durante as atividades propostas em sala de aula, é preciso considerar a demanda das mesmas diante das habilidades funcionais. Faz-se necessário, para alguns estudantes, adaptação de atividades e recursos pedagógicos, que atendam as suas limitações e possibilitem a participação na escola.

Baleotti (2006) afirma que:

A deficiência é uma das características da pessoa vinculada às condições de relação entre a própria deficiência e as demandas do contexto ambiental no qual esta pessoa está inserida. A mesma autora salienta que a pessoa com deficiência física, por exemplo, se não tiver um ambiente adequado que minimize a restrição na participação decorrente da deficiência, a relação entre o que é individual e ambiental deixa de existir, na medida em que condições extrínsecas ao indivíduo contribuem para o

processo de exclusão mediante as inadequações inerentes ao contexto ambiental, físico, cultural e social.

Muitas vezes, no caso de crianças com deficiência, surgem algumas questões de ordem orgânica que interferem no desenvolvimento de habilidades pedagógicas. Professores e Coordenadores Pedagógicos são profissionais habilitados para educar o indivíduo no que se refere aos aspectos pedagógicos e, conseqüentemente, apresentam a responsabilidade primária de alfabetizar e promover a aptidão literária, já o terapeuta ocupacional contribui no desenvolvimento da escrita orientando o professor quanto ao uso de várias estratégias, à utilização de materiais adaptados e quanto ao uso apropriado da tecnologia assistiva (BROWNING, 2002).

A preocupação em inserir o estudante nas atividades pedagógicas tem sido muito discutida na tecnologia assistiva, e as possibilidades de participação dos mesmos nas atividades do contexto escolar por intermédio de recursos adaptados, podem favorecer o seu desenvolvimento e facilitar a aquisição de habilidades.

A tecnologia assistiva vem conquistando um espaço importante na educação especial, por meio de recursos, estratégias e serviços que auxiliem a acessibilidade, no processo de aprendizagem e no desenvolvimento das habilidades dos estudantes com deficiência.

Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidades reduzidas, visando autonomia, qualidade de vida e inclusão social (Comitê de Ajudas Técnicas, 2007). ROCHA (2012)

De acordo com Pelosi (2006):

No processo de inclusão de crianças com dificuldades motoras, o Terapeuta Ocupacional pode ajudar na superação de barreiras arquitetônicas e atitudinais, atuando em parceria com a escola e a comunidade, ao sugerir e coordenar adaptações ambientais, como rampas, barras nos corredores, sinalização de ambientes, iluminação e posicionamento da criança dentro da sala de aula, considerando sua possibilidade visual.

O uso da tecnologia assistiva na escola demanda não somente o recurso, mas também um serviço que ofereça estratégias para o seu uso. É necessário observar a rotina do estudante no ambiente escolar e reconhecer as suas necessidades. Por meio das informações do estudante, dos profissionais da escola e do ambiente é possível estabelecer critérios para os recursos que atendam as necessidades específicas do estudante com deficiência.

As sugestões discutidas, implementadas e avaliadas em conjunto com os professores, diretores, Terapeuta Ocupacional, Fonoaudiólogos são importantes para os ganhos do estudante, no que são relacionadas à independência, ao desenvolvimento neuropsicomotor, ao desenvolvimento de habilidades sociais e ao desenvolvimento perceptocognitivo.

A fim de melhorar o processo de ensino/aprendizagem, o Terapeuta Ocupacional poderá confeccionar ou indicar utilização de recursos, como plano inclinado, lápis e canetas com engrossador, órteses, pautas ampliadas, textos emborrachados ou computador. A realização da escrita cabe ressaltar que, culturalmente, existe uma tendência forte entre os educadores em atribuir uma importância significativa para o ato motor da escrita como sendo o principal elemento de alfabetização, quando na verdade a escrita é apenas uma das competências relacionada ao fato de saber ler e escrever. Vale ressaltar que o processo de alfabetização não se dá pela ação motora da

escrita.

O processo de alfabetização é de natureza bastante complexa, envolve competências que viabilizam a alfabetização, como consciência fonológica; o princípio alfabético (ideia de que há uma relação entre a presença e posição de um grafema e o som que ele tem na palavra); a decodificação (capacidade de pronunciar o som de uma palavra escrita ou transformar em escrita uma palavra ouvida); entre outros. Ele tem princípio, meio e fim, e seu fim ocorre quando o aluno adquire o nível de fluência necessário para ter um mínimo de autonomia na leitura e escrita. (OLIVEIRA, 2006).

De acordo com o mesmo autor, escrever consiste em transcrever os sons da fala, o objetivo de escrever é comunicar. Nesse sentido, um estudante com comprometimento motor em membros superiores pode não produzir um texto simplesmente porque não tem condições motoras para escrever as palavras de forma legível ou ortográfica, e não porque não possui as competências intelectuais para produzir um texto. Esse é um dos aspectos para o qual o professor precisa estar atento ao propiciar uma atividade que não seja compatível com as demandas motoras do estudante com deficiência física.

Atentando-se para o fato de que alguns estudantes com deficiência física podem apresentar déficits importantes na preensão e manipulação do lápis, tornando difícil a alfabetização a partir da realização da escrita sem que haja adaptação de materiais necessários para essa atividade. A escrita, ou o ato de transcrever os sons da fala, não necessariamente precisa ocorrer pelo manuseio de um lápis, mas pode se efetivar de outras formas, como pelo uso de um computador com mouse adaptado, por letras imantadas fixadas sobre uma placa também imantada, por símbolos gráficos, entre outros.

O Terapeuta Ocupacional poderá também ensinar educadores a

confeccionarem os recursos de acordo com as necessidades encontradas. Nos casos de estudantes com dificuldades na comunicação oral, o Terapeuta poderá sugerir recursos da tecnologia assistiva, como pranchas e aventais de comunicação. Para favorecer as atividades de vida diária e atividades de vida prática, poderá realizar adaptações simples, como argolas para auxiliar a abertura de mochilas, copos e talheres adaptados para o horário do lanche e confecção de adaptações para higiene bucal.

Em relação aos professores, é papel da Terapia Ocupacional sugerir atividades adequadas de acordo com cada faixa etária, introdução de jogos alternativos e adaptados com funções específicas para estimular o desenvolvimento global dos estudantes e superar dificuldades relacionadas a esse processo, bem como obstáculos concernentes a alfabetização.

No relato de um projeto de extensão universitária, Della Barba (2009) aponta as possibilidades de atuação da Terapia Ocupacional que, ao utilizar-se do referencial da consultoria colaborativa, pode desenvolver atividades de suporte junto a professores e equipe pedagógica de escolas regulares municipais. O trabalho mostra que a equipe escolar, quando recebe suporte técnico para lidar com as particularidades de cada deficiência no seu contexto, melhora as sensações de frustração e impotência, diante das dificuldades apresentadas; quando a informação é compartilhada, o professor não se sente sozinho para implementar a inclusão do estudante; cabem, nesse processo, orientações junto a familiares, discussão e implementação de ações junto à equipe escolar, como adaptações de materiais e mobiliário com a finalidade de proporcionar a comodidade e favorecer o equilíbrio, a adequação postural, bem como estabilizar o tronco, os membros superiores e inferiores de forma a evitar posturas inadequadas e proporcionar segurança,

recursos de tecnologia assistiva, aplicação de estratégias para a flexibilização do currículo e discussão de objetivos em comum.

Vitaliano e Manzini (2001) realizaram um estudo com cinco professoras do primeiro grau das séries iniciais, com o objetivo de identificar as dificuldades e os procedimentos pedagógicos utilizados por professores que têm estudantes com necessidades educacionais especiais inseridos em sua sala de aula.

Os resultados apontaram, entre outros aspectos, que quatro das cinco professoras entrevistadas relataram que uma das estratégias utilizadas para garantir o acesso ao currículo de estudantes com necessidades educacionais especiais, é a atenção individualizada na realização das atividades desenvolvidas em sala de aula. Faz-se necessário salientar que a atenção individualizada não deve ser entendida como sinônimo de necessidade educacional especial.

No contexto escolar, o professor se depara inúmeras vezes, com a necessidade de fornecer uma atenção individualizada para qualquer estudante da classe. É necessário cautela para não correr o risco de atribuir exclusivamente ao estudante com deficiência, características que podem ser comuns a todos os estudantes.

Como se pode constatar, a ação da Terapia Ocupacional tem sido voltada para a construção da inclusão junto aos estudantes, familiares e educadores, e não somente para o desenvolvimento de habilidades para a adaptação ao meio educacional ou para a minimização de incapacidades (ROCHA; CASTIGLIONI; VIEIRA, 2001).

Há um leque de possibilidades de atuação, mas, para que as ações sejam efetivas, o Terapeuta Ocupacional precisa desempenhar um trabalho

em conjunto com todos os outros profissionais que atuam no contexto escolar, com o intuito de que haja uma soma de saberes e não uma imposição de conhecimentos.

Considerações

Os pressupostos filosóficos norteadores do processo de inclusão escolar destacam a importância de um ensino de qualidade para todos, adaptado às diferenças e às necessidades individuais. É fundamental que os educadores estejam habilitados para atuar de forma competente junto a todos os estudantes e não apenas à parcela da população composta pelos estudantes com deficiência.

No entanto, quando se trata da educação de estudantes com deficiência, parece que o despreparo do professor se torna mais evidente, tal problemática, talvez se evidencie por características adicionais que são imputadas ao estudante em função de sua deficiência, características tais que, na maioria das vezes, não são verdadeiras e acabam por estigmatizar e segregar ainda mais a pessoa deficiente, levando a outro sério risco: o de desconsiderar as diferenças individuais que se apresentam no cotidiano de sala de aula.

Evidentemente existem algumas especificidades na condição de deficiência que interferem no processo de ensino e aprendizagem, por se tratarem de questões de ordem orgânica e não pedagógica e social o que torna absolutamente indispensável o apoio de profissionais especializados. Por outro lado, é preciso ter cautela para não atribuir à deficiência da criança a causa do fracasso escolar, na crença de que apenas a prescrição

medicamentosa será capaz de solucionar os problemas, que são de ordem pedagógica manifestos no cotidiano escolar.

Foi possível elencar algumas das principais estratégias e os recursos pedagógicos que podem auxiliar os professores, contribuindo com maior autonomia do estudante com deficiência física e o acesso ao currículo escolar. O fato de professores não utilizarem recursos pedagógicos adaptados pode estar relacionado à falta de orientação, quanto às possibilidades de confecção, adaptação e uso desses recursos frente às demandas motoras, cognitivas e sensoriais do estudante e das atividades.

De acordo com Baleotti (2003), o uso de recursos pedagógicos adaptados torna-se indispensável em alguns momentos, para a avaliação do desempenho e para o processo de alfabetização do estudante com deficiência física. A mesma autora enfatiza que deve haver um maior critério para a seleção e indicação de tais recursos, os quais devem atender às demandas cognitiva, motora, social e emocional, que são individuais e peculiares a cada estudante.

Quanto ao mobiliário adaptado, à escola muitas vezes, não o disponibiliza para o estudante em sala de aula. O discente faz uso de uma cadeira de rodas própria, que o auxilia na locomoção e na manutenção da postura adequada durante o período em que se encontra na sala de aula.

Entretanto, essa cadeira dificulta o alcance do material pedagógico, bem como a interação com os outros estudantes, visto que ele permanece em um nível mais alto e afastado dos seus pares.

O posicionamento adequado, proporcionado pelas condições ergonômicas apropriadas do mobiliário escolar, pode facilitar o desempenho funcional do estudante durante as atividades desenvolvidas em sala de aula e,

provavelmente, tornar mais eficaz o processo de ensino e aprendizagem.

Camats (2003) afirma que atividades como escrita, comunicação alternativa, jogos, pinturas, digitações, entre outras, podem ser desempenhadas de maneira mais funcional por estudantes com deficiência motora, se promovidas posturas apropriadas o que, na maioria das vezes, torna indispensável o uso do mobiliário adequado.

No que diz respeito à utilização de estratégias pedagógicas que facilitem a participação do estudante com deficiência física nas atividades escolares, é necessário que a professora adapte as atividades, valorizando as capacidades e potencialidades apresentadas pelo mesmo, mostrando um olhar voltado não somente para os aspectos orgânicos da deficiência, mas também uma visão direcionada para suas habilidades e capacidades.

A atitude do professor de selecionar atividades considerando as demandas funcionais do estudante com deficiência física, a fim de que ele possa participar de diversas situações, é extremamente significativa. Tal atitude demonstra que esse, provavelmente, tem expectativas otimistas em relação à aprendizagem do discente. Faz-se evidente também, que pequenos ajustes realizados nas estratégias didáticas permitiram a participação e o envolvimento do estudante nas atividades escolares.

Nesse sentido, a atuação do terapeuta ocupacional no processo de inclusão escolar, acontece de forma a munir o professor de conhecimentos e habilidades, visando fortalecer a ação do educador e do estudante, promovendo soluções para os impasses a partir do próprio grupo, utilizando-se de diferentes atividades, adequadas às necessidades de cada realidade (ROCHA; LUIZ e ZULLIAN, 2003).

As inadequações do sistema educacional e as extremas limitações

da escola em se tornar um ambiente inclusivo são evidenciadas pela restrição na participação do estudante com deficiência, em que não se dá em função unicamente da sua condição de deficiente, mas prioritariamente, pelas condições ambientais oferecidas a esse estudante.

A importância da atuação da terapia ocupacional em parceria com o professor é primordial. O professor é quem vai dizer as capacidades pedagógicas que o estudante apresenta, e o terapeuta ocupacional é quem vai possibilitar que essas capacidades se desenvolvam por meio da adequação ambiental, de recursos pedagógicos adaptados, de mobiliário ou mesmo de orientações ao professor e a toda a comunidade escolar.

As ações do terapeuta ocupacional não devem se restringir apenas ao estudante com deficiência, nem tampouco ao contexto de sala de aula. As ações deste profissional devem envolver, também, o ambiente físico, cultural e social da escola, da família e da comunidade a qual o estudante pertence. Vale ressaltar que a formação continuada do educador para lidar com as diferentes demandas da proposta da educação inclusiva é indispensável.

REFERÊNCIAS

BALEOTTI, L. R. Considerações acerca da educação inclusiva e do processo de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência física. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 1, 2003, Ourinhos. Anais. Ourinhos: Faculdade Integrada de Ourinhos, 2003, p. 89-96.

BALEOTTI, L. R. Um estudo do ambiente educacional inclusivo: descrição das atitudes sociais em relação à inclusão e das relações interpessoais. 2006. 183 p. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, SP.

BARTALOTTI, C. C.; DE CARLO, M. M. P. Terapia Ocupacional e os processos socioeducacionais. In: BARTALOTTI, C. C.; DE CARLO, M. M. P.

(Org.). *Terapia Ocupacional no Brasil: fundamentos e perspectivas*. São Paulo: Plexus, 2001. p. 99-116.

BERSCH, R. *Introdução à tecnologia assistiva*. RS, 2006. Disponível em: www.assistiva.com.br.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Brasília; MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 22 out 2008.

BROWNING, N. O desenvolvimento das aptidões literárias da criança com deficiência física. *Temas sobre desenvolvimento*, v.11, n.64, p.35-41, 2002.

BUENO, J. G. S. A produção acadêmica sobre inclusão escolar e educação inclusiva. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; HAYASHI, M. C. (Org.). *Temas em educação especial: conhecimentos para fundamentar a prática*. Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília: CAPES-PROESP, 2008. p. 31-47.

CAMATS, E. S. Uso de ajudas técnicas para a comunicação, o jogo, a mobilidade e o controle do meio: uma abordagem habilitadora. In: ALMIRALL, C. B.; CAMATS, E. S. e BULTO, C. R. *Sistemas de sinais de ajudas técnicas para a comunicação alternativa e a escrita: princípios teóricos e aplicações*. Santos: Livraria, 2003 p. 23-41.

DELLA BARBA, P.C.S. Consultoria colaborativa na inclusão escolar de crianças com transtornos do desenvolvimento: proposta de atuação da Terapia Ocupacional. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE TERAPIA OCUPACIONAL, 11., 2009, Fortaleza. *Anais...* Fortaleza: Associação Brasileira dos Terapeutas Ocupacionais, 2009.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. Pais e professores contribuindo para o processo de inclusão: que habilidades sociais educativas devem apresentar? In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; HAYASHI, M. C. (Org.). *Temas em educação especial: conhecimentos para fundamentar a prática*. Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília: CAPES-PROESP, 2008. p. 239-254

DUTRA, F. M. et al. Atuação da Fisioterapia e da Terapia Ocupacional na escola. In: PALHARES, M. S.; MARINS, S. C. (Org.). *Escola Inclusiva*. São

Carlos: EdUFSCar, 2002. p. 179-186.

HAGEDORN, R. Fundamentos para a prática em terapia ocupacional. São Paulo: Roca, 2001. JURDI, A. P. S.; BRUNELO, M. I. B.; HONDA, M. Terapia Ocupacional e propostas de intervenção na rede pública de ensino. Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo, v. 15, n. 1, p. 26-32, 2004.

MARTINS, L. A. R. Formação de professores numa perspectiva inclusiva: algumas constatações. In: MANZINI, E. J. (Org.) Inclusão e Acessibilidade. Marília: ABPEE, 2006. p. 17-27.

MENDES, E. G. Perspectivas para a construção da Escola Inclusiva no Brasil. In: PALHARES, M. S.; MARINS, S. C. (Org.). Escola Inclusiva. São Carlos: EdUFSCar, 2002. p. 61-85.

MENDES, E. G. Caminhos da pesquisa sobre formação de professores para a inclusão escolar. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; HAYASHI, M. C. (Org.). Temas em educação especial: conhecimentos para fundamentar a prática. Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília: CAPES-PROESP, 2008. p. 92-122.

MITLER, P. Educação inclusiva: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MUNGUBA, M. C. Inclusão Escolar. In: CAVALCANTI, A.; GALVÃO, C. (Org.). Terapia Ocupacional: fundamentação & prática. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2007. p. 519-525.

OLIVEIRA, J. B. A. Avaliação em alfabetização. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v.13, n.48, p. 375-382, 2005. Acesso em: 25 mar 2006.

OLIVEIRA, C.; CASTANHARO, R. C. T. O Terapeuta Ocupacional como facilitador do processo de educação de crianças com dificuldades de aprendizagem. Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar, v. 16, n. 2, p. 91-99, 2008.

OMOTE, S. Diversidade, Educação e Sociedade Inclusiva. In: OLIVEIRA, A. A. S.; OMOTE, S.; GIROTO, C. R. M.. (Orgs). Inclusão Escolar: As

Contribuições da Educação Especial. São Paulo: Fundepe Editora, 2008. p. 15-32.

PELOSI, M. B. Por uma escola que ensine e não apenas acolha recursos e estratégias para inclusão escolar. In: MANZINI, E. J. (Org.). Inclusão e Acessibilidade. Marília: ABPEE, 2006. p. 121-132.

POLIA, A. A. O paradigma da inclusão escolar e a atuação do terapeuta ocupacional. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE TERAPIA OCUPACIONAL, 10, 2007. Goiânia. Anais. Goiânia: Editora da Universidade Católica de Goiânia, 2007. CD.

ROCHA, E. F., CASTIGLIONI, M. C., VIEIRA, R. C. A inclusão da criança com deficiência na escola comum: reflexões sobre o papel da Terapia Ocupacional. Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo, v. 12, n. 1-3, p. 8-14, 2001.

ROCHA, E. F.; LUIZ, A.; ZULIAN, M. A. R. Reflexões sobre as possíveis contribuições da terapia ocupacional nos processos de inclusão escolar. Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo, v. 14, n.2, p. 72-78, 2003.

UNESCO. Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educacionais Especiais. Brasília: CORDE, 1994.

VITALIANO, C. R.; MANZINI, E. J.; Relato de professores que têm alunos especiais integrados: suas dificuldades, procedimentos que utilizam e sugestão para futuros professores. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; TANAKA, E. D. O. (Orgs) Perspectivas multidisciplinares em educação especial II. Londrina: UEL, 2001.

WORLD FEDERATION OF OCCUPATIONAL THERAPY;
ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE TERAPIA OCUPACIONAL; CENTRO
DE ESTUDOS DE TERAPIA OCUPACIONAL - CETO. Definições de
Terapia Ocupacional. Lins: Faculdades Salesianas

Sobre o Centro

CENTRO ESTADUAL DE APOIO MULTIDISCIPLINAR EDUCACIONAL AO ESTUDANTE COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA – CEAME/TEA

O CEAME/TEA tem como princípio apoiar e subsidiar a formação do estudante com Transtorno do Espectro Autista – TEA priorizando o processo de ensino e aprendizagem com qualidade, acompanhando os alunos e equipe pedagógica das escolas estaduais de Mato Grosso do Sul, assessorando e desenvolvendo pesquisas e materiais didáticos com essa finalidade.

O centro teve seu início com um evento de abertura no dia 20 de Abril de 2016 e sua criação foi promulgada no Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul sob o decreto nº 14.480, em 24 de Maio de 2016. O evento de abertura do centro, o Seminário “Dilemas da Educação do Estudante com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Comum” em Abril de 2016, contou com 338 participantes.



CEAME/TEA

Centro Estadual de Apoio Multidisciplinar Educacional
do Aluno com Transtorno do Espectro Autista

NÚCLEO DE APOIO EDUCACIONAL

Acompanhar o processo de escolarização dos estudantes com TEA a partir da observação e identificação de demandas, orientando a escola e equipe pedagógica acerca do processo de ensino-aprendizagem deste.

NÚCLEO DE ASSESSORAMENTO EDUCACIONAL

Formar e capacitar a equipe pedagógica em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino ao estudante com TEA, além de implementar programas que promovam a disponibilização de material didático e recursos pedagógicos próprios.

NÚCLEO DE PESQUISA EDUCACIONAL

Balizar os trabalhos realizados pelo Centro através da fomentação de pesquisas voltadas para o desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos, publicações de cunho didático científico, equipamentos e recursos pedagógicos.

PUBLICAÇÕES DO CEAME/TEA

Educação Especial e Autismo

Lançamento: Abril de 2017

Organização: Robson Dias, Paola Gianotto e Adriana Buytendorp

ISBN: 978-85-464-0463-6

Formato: E-Book

Disponível em <http://www.sed.ms.gov.br/institucional/publicacoes-2/>

Sobre os Organizadores

Robson Batista Dias
Autor/Organizador



Possui graduação em Psicologia – Formação de Psicólogo pela Universidade Católica Dom Bosco – UCDB (2012) e Mestrado em Psicologia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, na linha de Psicologia e Processos Educativos (2015). Foi professor-formador do Programa Ensino, Escola e Cidade - Políticas Públicas Educacionais pela UFMS entre os anos de 2014 e 2015. Coordenou os cursos e oficinas de qualificação, geração de renda e inclusão produtiva da Secretaria Municipal de Assistência Social de Campo Grande – MS, entre 2015 e 2016. Atualmente, está à frente do Núcleo de Pesquisa Educacional do CEAME/TEA, centro pertencente à Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, por intermédio da Coordenadoria de Políticas para a Educação Especial. É professor colaborador dos cursos de pós graduação Lato Sensu do Instituto de Educação e Pesquisa Alfredo Torres – IEPAT, Instituto de Educação Superior da FUNLEC – IESF e Grupo Rhema Educação. Tem experiência na área de Educação e Psicologia Social, atuando principalmente nas temáticas de Identidade, Processos Educativos, Políticas Públicas, Relações de Gênero, Diversidade, Violência e demais temáticas referentes às populações em situação de vulnerabilidade e excluídas.



Paola Gianotto Braga
Autora/Organizadora

Possui graduação em Psicologia - Licenciatura e Formação de Psicólogo pela UNIDERP - Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal (2005); Graduação em Pedagogia pela FAVED - Faculdades dos Vales Elvira Dayrell (2017); Pós Graduação em Neuropsicologia pelo INESP - Instituto Neurológico de São Paulo Drº Raul Marino Jr. (2008); Pós Graduação em Educação Especial e Inclusiva pela FESL - Faculdade de Educação São Luís (2017); Pós Graduanda em Educação Especial com Ênfase em Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades pela FESL (2018); Extensão em Reabilitação Cognitiva pelo INESP (2009); Aperfeiçoamento em Atendimento Escolar Especializado em Educação Especial e Inclusão pela FESL (2017); e Aperfeiçoamento em Introdução a Psicopedagogia pela FESL (2017). Atualmente é Coordenadora do Centro Estadual de Apoio Multidisciplinar Educacional ao Estudante com Transtorno do Espectro Autista (CEAME/TEA), centro pertencente à Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, por intermédio da Coordenadoria de Políticas para a Educação Especial; Psicóloga Clínica; Perita no Tribunal de Justiça de Mato Grosso do Sul; e Professora colaboradora em cursos de Pós Graduação. Atua em tópicos como: educação especial, psicopatologias, neuropsicologia e perícia.



Adriana Aparecida Burato Marques Buytendorp
Autora/Organizadora

Possui graduação em Pedagogia pela FUCMAT – Faculdades Unidas Católicas de Mato Grosso (1988); Especialização Lato Sensu em Educação Especial pela UFMS - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (1990); e Mestrado em Educação pela UFMS (2006). Atualmente é Coordenadora de Políticas para Educação Especial da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul; Professora da Faculdade Campo Grande – FCG e Faculdade Mato Grosso do Sul – FACSUL; Membro da comissão permanente de legislação e normas da educação especial do Conselho Estadual de Educação de MS; Professora colaboradora em cursos de Pós Graduação; e Professora formadora do Pacto pela Alfabetização na Idade Certa pela UFMS desde 2013. Atua em tópicos como: Currículo, educação especial, práticas educativas em educação inclusiva, políticas públicas.

Gobre of Antores

Robson Batista Dias
Autor/Organizador



Possui graduação em Psicologia – Formação de Psicólogo pela Universidade Católica Dom Bosco – UCDB (2012) e Mestrado em Psicologia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, na linha de Psicologia e Processos Educativos (2015). Foi professor-formador do Programa Ensino, Escola e Cidade - Políticas Públicas Educacionais pela UFMS entre os anos de 2014 e 2015. Coordenou os cursos e oficinas de qualificação, geração de renda e inclusão produtiva da Secretaria Municipal de Assistência Social de Campo Grande – MS, entre 2015 e 2016. Atualmente, está à frente do Núcleo de Pesquisa Educacional do CEAME/TEA, centro pertencente à Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, por intermédio da Coordenadoria de Políticas para a Educação Especial. É professor colaborador dos cursos de pós graduação Lato Sensu do Instituto de Educação e Pesquisa Alfredo Torres – IEPAT, Instituto de Educação Superior da FUNLEC – IESF e Grupo Rhema Educação. Tem experiência na área de Educação e Psicologia Social, atuando principalmente nas temáticas de Identidade, Processos Educativos, Políticas Públicas, Relações de Gênero, Diversidade, Violência e demais temáticas referentes às populações em situação de vulnerabilidade e excluídas.



Paola Gianotto Braga
Autora/Organizadora

Possui graduação em Psicologia - Licenciatura e Formação de Psicólogo pela UNIDERP - Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal (2005); Graduação em Pedagogia pela FAVED - Faculdades dos Vales Elvira Dayrell (2017); Pós Graduação em Neuropsicologia pelo INESP - Instituto Neurológico de São Paulo Drº Raul Marino Jr. (2008); Pós Graduação em Educação Especial e Inclusiva pela FESL - Faculdade de Educação São Luís (2017); Pós Graduanda em Educação Especial com Ênfase em Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades pela FESL (2018); Extensão em Reabilitação Cognitiva pelo INESP (2009); Aperfeiçoamento em Atendimento Escolar Especializado em Educação Especial e Inclusão pela FESL (2017); e Aperfeiçoamento em Introdução a Psicopedagogia pela FESL (2017). Atualmente é Coordenadora do Centro Estadual de Apoio Multidisciplinar Educacional ao Estudante com Transtorno do Espectro Autista (CEAME/TEA), centro pertencente à Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, por intermédio da Coordenadoria de Políticas para a Educação Especial; Psicóloga Clínica; Perita no Tribunal de Justiça de Mato Grosso do Sul; e Professora colaboradora em cursos de Pós Graduação. Atua em tópicos como: educação especial, psicopatologias, neuropsicologia e perícia.



Adriana Aparecida Burato Marques Buytendorp
Autora/Organizadora

Possui graduação em Pedagogia pela FUCMAT – Faculdades Unidas Católicas de Mato Grosso (1988); Especialização Lato Sensu em Educação Especial pela UFMS - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (1990); e Mestrado em Educação pela UFMS (2006). Atualmente é Coordenadora de Políticas para Educação Especial da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul; Professora da Faculdade Campo Grande – FCG e Faculdade Mato Grosso do Sul – FACSUL; Membro da comissão permanente de legislação e normas da educação especial do Conselho Estadual de Educação de MS; Professora colaboradora em cursos de Pós Graduação; e Professora formadora do Pacto pela Alfabetização na Idade Certa pela UFMS desde 2013. Atua em tópicos como: Currículo, educação especial, práticas educativas em educação inclusiva, políticas públicas.



Gladys Graciela Paniago Miranda
Autora

Possui graduação em Terapia Ocupacional pela UCDB - Universidade Católica Dom Bosco (2000); Graduação em Pedagogia pela UNIASSELVI – Centro Universitário Leonardo da Vinci (2011); Especialista em Terapia Ocupacional – Uma Visão Dinâmica Aplicada à Neurologia pelo UNISALESIANO – Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium (2003); Pós Graduação em Psicopedagogia (Clínica, Institucional e Hospitalar) e a Prática Pedagógica para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental pelo UNIASSELVI (2014); Pós Graduação em Tecnologia Assistiva pela Faculdade de Tecnologia em Saúde (2017); e Pós Graduação em Educação Especial e Inclusiva pela FESL – Faculdade de Educação São Luís (2017). Atualmente é Técnica no Núcleo de Apoio Educacional do Centro Estadual de Apoio Multidisciplinar Educacional ao Estudante com Transtorno do Espectro Autista (CEAME/TEA), centro pertencente à Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, por intermédio da Coordenadoria de Políticas para a Educação Especial.



Cidnei Amaral de Mello
Autor

Graduação em Pedagogia com habilitação para Educação Infantil, Séries Iniciais do Ensino Fundamental, Gestão, Coordenação e Supervisão Escolar pela UNIASSELVI – Centro Universitário Leonardo da Vinci (2011); Pós Graduação em Psicopedagogia (Clínica, Institucional e Hospitalar) pelo Instituto Educacional Libera Limes (2014). Atualmente, está à frente do Núcleo de Assessoramento Educacional do Centro Estadual de Apoio Multidisciplinar Educacional ao Estudante com Transtorno do Espectro Autista (CEAME/TEA), centro pertencente à Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, por intermédio da Coordenadoria de Políticas para a Educação Especial; Professor colaborador em cursos de Pós Graduação. Tem experiência nas áreas de educação, com ênfase em educação a distância, coordenação e formação de professores.



Cedulia da Silva Pais
Autora

Possui graduação em Pedagogia FIFASUL - Faculdades Integradas de Fátima do Sul (1993); Pós Graduação em Psicopedagogia pelo ESAP – Instituto de Ensino Avançado / Faculdade de Iguaçu (2006); Pós Graduação em Neuropedagogia na Educação pela FATEC – Faculdade de Tecnologia do Vale do Ivaí / Grupo Rhema Educação (2006); e Pós Graduação em Educação pela FATEC (2017). Atualmente é Técnica do Núcleo da Educação Especial (NUESP) de Dourados/MS, pertencente à Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, por intermédio da Coordenadoria de Políticas para a Educação Especial.



Maira Cristiane Benites
Autora

Possui graduação em Terapia Ocupacional pela Faculdade Salesianas de Lins (1999); Graduação em Biologia pela FIAR – Faculdade Integrada de Ariquemes (2017); Graduanda em Pedagogia pela FACIBRA – Faculdade de Ciências de Wenceslau Braz (2017); Especialista em Terapia Ocupacional – Uma Visão Dinâmica Aplicada à Neurologia pelo UNISALESIANO – Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium (2003); Pós Graduação em Educação Especial e Inclusiva pela FESL – Faculdade de Educação São Luís (2017). Atualmente é Técnica no Núcleo de Apoio Específico, junto ao Núcleo de Educação Especial e Inclusiva – NAE/NUESP no Centro Estadual de Educação Especial e Inclusiva (CEESPI), centro pertencente à Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, por intermédio da Coordenadoria de Políticas para a Educação Especial.



Cynthia Gracia Oliveira
Autora

Possui graduação em Pedagogia pela UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2002); e Mestrado em Educação pela UFMS (2007). Atualmente é Técnica no Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/ Superdotação (NAAHS/AHS) no Centro Estadual de Educação Especial e Inclusiva (CEESPI), centro pertencente à Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, por intermédio da Coordenadoria de Políticas para a Educação Especial. Tem experiência nas áreas de Educação, Educação Especial e Educação à Distância, com ênfase em Psicologia do Ensino e da Aprendizagem, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, educação especial, subjetividade, deficiência intelectual e altas habilidades.



Veridiana Vicentini Teixeira Maior
Autora

Possui graduação em Psicologia pela UFMS - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2007); Especialização em Atendimento Educacional Especializado pela UFMS (2016); Especialização em Psicopedagogia pelo Instituto Educacional Libera Limes (2018). Atualmente é Psicóloga no Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/ Superdotação (NAAHS/AHS) no Centro Estadual de Educação Especial e Inclusiva (CEESPI), centro pertencente a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, por intermédio da Coordenadoria de Políticas para a Educação Especial; Professora em cursos de Ensino Superior. Atua principalmente nos temas altas habilidades/superdotação, educação, educação especial, enriquecimento escolar e atendimento clínico infantil.



Maria José dos Santos
Autora

Possui graduação em Pedagogia pela UNIASSELVI – Centro Universitário Leonardo da Vinci (2014); Pós Graduada em Educação Especial e Inclusiva pela UNIASSELVI (2017). Atualmente é Técnica no Núcleo de Classe Hospitalar no Centro Estadual de Educação Especial e Inclusiva (CEESPI), centro pertencente à Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, por intermédio da Coordenadoria de Políticas para a Educação Especial.



Mariana dos Santos de Lima
Autora

Possui graduação em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa e Língua Inglesa pela UCDB - Universidade Católica Dom Bosco (2016); Pós Graduada em Língua Portuguesa pela FESL - Faculdade de Educação São Luis (2017); e Pós Graduada em Educação Especial e Inclusiva pela FESL (2017). Participou nos anos de 2014 e 2015 do Projeto de Extensão "Letras: artes e ciência", da Universidade Católica Dom Bosco; Atualmente é Técnica na Coordenadoria de Políticas para a Educação Especial da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul.



Marilei Teresinha Matieli Arakaki

Autora

Possui graduação em Pedagogia pela UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (2013); Pós Graduação em Educação Especial pela UEMS (2016). Atualmente é Professora de Apoio através do Centro Estadual de Apoio Multidisciplinar Educacional ao Estudante com Transtorno do Espectro Autista (CEAME/TEA), centro pertencente à Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, por intermédio da Coordenadoria de Políticas para a Educação Especial. Atua principalmente nos temas: Docência, educação infantil, educação especial e formação de professores. Membro no Grupo de Estudos da GEPENAF.



Glauber da Rocha Silva

Autor

Possui graduação em Filosofia pela UCDB – Universidade Católica Dom Bosco (2007); Graduando em Pedagogia pelo Instituto Graduarte (2017); Pós Graduação em Educação Especial e Inclusiva pela UNIASSELVI – Centro Universitário Leonardo da Vinci (2017). Atualmente é Professor de Apoio através do Centro Estadual de Apoio Multidisciplinar Educacional ao Estudante com Transtorno do Espectro Autista (CEAME/TEA), centro pertencente à Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, por intermédio da Coordenadoria de Políticas para a Educação Especial.

SED
Secretaria de Estado
de Educação



**GOVERNO
DO ESTADO**
Mato Grosso do Sul

GOVERNO PRESENTE



9788546405565