



ESTADO DE SANTA CATARINA
Secretaria de Estado da Educação
Diretoria de Gestão da Rede Estadual
Gerência de Programas, Modalidades e Projetos Educacionais

Prezados colegas professores!

Com o objetivo de contribuir no planejamento das suas aulas, organizamos algumas recomendações, que são pertinentes à garantia de uma educação para todos, tal como expressam os documentos legais e vigentes.

Tendo como panorama as mudanças no cenário educacional, ocorridas nestes três últimos anos, materializadas no Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014; no Plano Estadual de Educação, Lei nº 16.794, 14 de dezembro de 2015; na Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão e na Resolução do CEE/SC nº 100, que “Estabelece normas para a educação especial no Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina”, exarados em Sessão Plenária no dia 13/12/2016, é fundamental estarmos atentos a toda a evolução da legislação, como respaldo para as ações desenvolvidas na escola e como garantia dos direitos da Pessoa com Deficiência.

Se tivermos como objetivo uma educação de qualidade para todos, é extremamente necessária uma reconstrução dos nossos saberes, que apontem para melhorias no processo educativo. Ratificamos a importância da escola em garantir momentos de estudo sobre a inclusão, sobre avaliação, sobre adequação curricular, contemplando todos estes aspectos no seu Projeto Político Pedagógico.

Nessa conjuntura, independente da deficiência ou transtorno, a educação demanda estratégias e metodologias diversas para atender a heterogeneidade dos alunos matriculados nas nossas escolas, uma vez que a inclusão inclui uma rede de colaboração com todos os envolvidos.

Colocamos à disposição de todos vocês, orientações para a atuação com o aluno público da Educação Especial, de acordo com a Resolução nº 100/2016/CEE.

Atenciosamente

Coordenação de Educação Especial e Equipe
SED/DIGR-GEMPE/COESP

ERA UMA VEZ UMA CIDADE QUE POSSUÍA UMA COMUNIDADE, QUE POSSUÍA UMA ESCOLA. MAS OS MUROS DESSA ESCOLA ERAM FECHADOS A ESSA COMUNIDADE. DE REPENTE, CAÍRAM-SE OS MUROS E NÃO SE SABIA MAIS ONDE TERMINAVA A ESCOLA, ONDE COMEÇAVA A COMUNIDADE. E A CIDADE PASSOU A SER UMA GRANDE AVENTURA DO CONHECIMENTO.

Texto extraído do DVD "O Direito de Aprender", uma realização da Associação Cidade Escola Aprendiz, em parceria com a UNICEF

TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO/HIPERATIVIDADE - TDAH

No ano de 2006, quando a Secretaria de Estado de Educação/SED e a Fundação Catarinense de Educação Especial/FCEE implantaram a Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina, também instituíram, no mesmo ano, o Programa Pedagógico para estabelecer as diretrizes dos serviços de Educação Especial, os quais são direcionados à qualificação do processo de ensino e aprendizagem dos alunos da educação especial, matriculados na rede regular de ensino. E, por meio da Resolução nº 112/CEE/2006 do Conselho Estadual de Educação, foram fixadas as normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina.

Desde então, o Programa Pedagógico da Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina e esta Resolução têm orientado a Rede Estadual de Ensino quanto às diretrizes dos serviços disponibilizados aos alunos da educação especial e, ao mesmo tempo, sustentado todos os posicionamentos desta Secretaria em relação às demandas que se relacionam ao sistema educacional inclusivo.

No momento da implantação da Política de Educação Especial de Santa Catarina (2006, p. 26), respaldados no documento intitulado - Política Nacional de Educação Especial – Educação Especial: um direito assegurado - utilizou-se a seguinte classificação dos alunos da educação especial: “portadores de deficiência (mental/visual/auditiva/física/múltipla), portadores de condutas típicas (problemas de conduta) e portadores de altas habilidades (superdotados)”.

Ainda neste Documento consta o conceito de condutas típicas como:

Manifestações de comportamento típicas de portadores de síndromes e quadros neurológicos ou psiquiátricos que ocasionam atrasos no desenvolvimento e prejuízos no relacionamento social, em grau que requeira atendimento educacional especializado. (BRASIL, p.13 –14).

[...]

Como não havia referências ao quadro “condutas típicas” na Classificação Internacional de Doenças – CID 10, e no Manual Diagnóstico e Estatístico dos Distúrbios Mentais – DSM IV,

Nesta mesma linha de análise, as definições, tanto do MEC quanto do CEE, ao caracterizarem condutas típicas como manifestações comportamentais típicas de síndromes e quadros neurológicos e psiquiátricos abrem a possibilidade de estar aí incluído as esquizofrenias, epilepsias e outros transtornos que são, em primeira instância, casos que demandam atenção das instituições de saúde.

Assim, nas escolas têm-se utilizado a expressão “transtorno de comportamento” como sinônimo de “condutas típicas” incluindo nesta categoria os educandos com dificuldade de aprendizagem, fracasso escolar, transtorno de conduta e uma série de outras manifestações de ordem social e econômica que interferem no comportamento e no processo ensino e aprendizagem. (Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina, 2006, p. 26)

Em função disso, o conceito de “condutas típicas” contemplava os Transtornos Hipercinéticos ou do Déficit de Atenção com Hiperatividade/Impulsividade e os Transtornos Globais do Desenvolvimento. Essa foi a razão do aluno com TDAH estar contemplado como público do Atendimento em Classe com o Segundo Professor de Turma, na Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina, em 2006.

Porém, devido à necessidade de uma atualização da Política de Educação Especial e do Programa Pedagógico, tendo como cenário as mudanças pertinentes à legislação na área educacional ocorridas nestes três últimos anos, SED e FCEE solicitaram ao Conselho Estadual de Educação, a alteração da Resolução nº 112/CEE/2006, que de acordo com o Parecer CEE/SC nº 254, exarado em Sessão Plenária no dia 13/12/2016, apresenta agora a Resolução nº 100/2016/CEE, que “Estabelece normas para a educação especial no Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina”.

De acordo com a nova Resolução que nos respalda, no Artigo 1º, o aluno com TDAH continua como público da Educação Especial. E, conforme consta no Artigo 2º, Parágrafo 1º, Inciso IV, este aluno não é mais elegível para o atendimento com o Segundo Professor de Turma. Porém, é elegível para frequentar somente o Atendimento Educacional Especializado/AEE, no contraturno da turma regular.

Neste contexto, cabe ao professor do AEE, assessorar e orientar os professores regentes dos referidos alunos. E, nestas situações em especial, é importante verificar se na escola o professor está realmente recebendo apoio e assessoria de algum profissional da equipe gestora, responsável pela orientação pedagógica. É fundamental um

planejamento e acompanhamento sistemático ao professor, com registros detalhados do processo de evolução do aluno, das dificuldades, das suas respostas em relação às estratégias adotadas pelo professor, em relação ao grupo de colegas, o que foi tratado para apoiá-lo, entre outras adequações efetivadas. A cada assessoria ao professor, a cada avaliação, é importante definir novos encaminhamentos e estabelecer novos prazos. Ratifica-se que a frequência no AEE é fundamental, uma vez que as especificidades do TDAH serão trabalhadas com o aluno. E, caberá a este professor do AEE, o assessoramento e acompanhamento da evolução deste aluno, junto ao professor regente do ano que o mesmo frequenta. Este trabalho integrado tem apresentando bons resultados em escolas da rede estadual. De acordo com a Resolução nº 100/2016, no seu Artigo 1º, Parágrafo 4º,

§ 4º Alunos com transtorno do déficit de atenção/hiperatividade caracterizam-se por apresentar níveis prejudiciais de desatenção, desorganização e ou hiperatividade/impulsividade.

a) Desatenção/desorganização envolvem incapacidade em permanecer em uma tarefa, aparência de não ouvir e perda de materiais em níveis inconsistentes com a idade ou nível de desenvolvimento.

b) Hiperatividade/impulsividade implicam atividade excessiva, inquietação, incapacidade de permanecer sentado, intromissão em atividades de outros e incapacidade de aguardar – sintomas que são excessivos para a idade ou nível de desenvolvimento.

Como o TDAH é classificado no DSM-5? GOULARDINS (2015) registra que o TDAH se classifica entre os transtornos do neurodesenvolvimento, que são caracterizados por dificuldades no desenvolvimento que se manifestam precocemente e influenciam o funcionamento pessoal, social, acadêmico ou pessoal. São cinco os critérios diagnósticos (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2013):

CRITÉRIO A – Um padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade-impulsividade que interfere com o funcionamento ou desenvolvimento. Em ambos os domínios seis (ou mais) dos seguintes sintomas devem persistir por pelo menos seis meses, em um grau que é inconsistente com o nível de desenvolvimento, e tem um impacto negativo diretamente sobre as atividades sociais e acadêmicas/profissionais. Para adolescentes e adultos mais velhos (17 anos ou mais), pelo menos cinco sintomas são obrigatórios:

1. DESATENÇÃO:

a) Muitas vezes, deixa de prestar atenção a detalhes ou comete erros por descuido na escola, no trabalho ou durante outras atividades.

- b) Muitas vezes tem dificuldade em manter a atenção em tarefas ou atividades lúdicas (por exemplo, tem dificuldade em permanecer focado durante as palestras, conversas ou leitura longa).
- c) Muitas vezes parece não escutar quando lhe dirigem a palavra (por exemplo, a mente parece divagar, mesmo na ausência de qualquer distração óbvia).
- d) Muitas vezes, não segue instruções e não termina tarefas domésticas, escolares ou no local de trabalho (por exemplo, começa tarefas, mas rapidamente perde o foco e é facilmente desviado).
- e) Muitas vezes tem dificuldade para organizar tarefas e atividades (por exemplo, dificuldade no gerenciamento de tarefas sequenciais, dificuldade em manter os materiais e os pertences em ordem, é desorganizado no trabalho, tem má administração do tempo, não cumpre prazos).
- f) Muitas vezes, evita, não gosta, ou está relutante em envolver-se em tarefas que exijam esforço mental constante (por exemplo, trabalhos escolares ou trabalhos de casa ou para os adolescentes mais velhos e adultos: elaboração de relatórios, preenchimento de formulários, etc).
- g) Muitas vezes perde coisas necessárias para tarefas ou atividades (por exemplo, materiais escolares, lápis, livros, ferramentas, carteiras, chaves, documentos, óculos, telefones móveis).
- h) É facilmente distraído por estímulos externos.
- i) É muitas vezes esquecido em atividades diárias (por exemplo, fazer tarefas escolares, adolescentes e adultos mais velhos: retornar chamadas, pagar contas, manter compromissos).

2. HIPERATIVIDADE-IMPULSIVIDADE:

- a) Frequentemente agita as mãos ou os pés ou se remexe na cadeira.
- b) Muitas vezes levanta-se ou sai do lugar em situações que se espera que fique sentado (por exemplo, deixa o seu lugar na sala de aula, no escritório ou outro local de trabalho, ou em outras situações que exigem que se permaneça no local).
- c) Muitas vezes, corre ou escala em situações em que isso é inadequado (Em adolescentes ou adultos, esse sintoma pode ser limitado a sentir-se inquieto).
- d) Muitas vezes, é incapaz de jogar ou participar em atividades de lazer calmamente.
- e) Não para ou frequentemente está a “mil por hora” (por exemplo, não é capaz de permanecer ou fica desconfortável em situações de tempo prolongado, como em restaurantes e reuniões).

f) Muitas vezes fala em excesso.

g) Muitas vezes deixa escapar uma resposta antes da pergunta ser concluída (por exemplo, completa frases das pessoas; não pode esperar por sua vez nas conversas).

h) Muitas vezes tem dificuldade em esperar a sua vez (por exemplo, esperar em fila).

i) Muitas vezes, interrompe ou se intromete os outros (por exemplo, intromete-se em conversas, jogos ou atividades, começa a usar as coisas dos outros sem pedir ou receber permissão).

CRITÉRIO B – Vários sintomas de desatenção e/ou hiperatividade-impulsividade devem estar presentes antes dos 12 anos de idade.

CRITÉRIO C – Vários sintomas de desatenção e/ou hiperatividade-impulsividade devem estar presentes em dois ou mais contextos (por exemplo, em casa, na escola ou trabalho, com os amigos ou familiares; em outras atividades).

CRITÉRIO D – Há uma clara evidência de que os sintomas interferem ou reduzem a qualidade do funcionamento social, acadêmico ou ocupacional.

CRITÉRIO E – Os sintomas não ocorrem exclusivamente durante o curso da esquizofrenia ou outro transtorno psicótico, e não são melhor explicados por outro transtorno mental (por exemplo, transtorno de humor, transtorno de ansiedade, transtorno dissociativo, transtorno de personalidade).

O sucesso educacional de alunos com TDAH não envolve apenas um bom Atendimento Educacional Especializado, mas também a presença de professores envolvidos de forma ativa no processo de trabalho com alunos com este diagnóstico e de uma direção que apoie a identificação e intervenção para o transtorno. O conhecimento e a postura dos professores para com este público são cruciais. As intervenções dentro da escola devem incluir estratégias proativas e reativas para maximizar a mudança dos comportamentos indesejados destes alunos. O primeiro objetivo das intervenções escolares é aumentar o conhecimento básico entre os educadores sobre a natureza, causa, curso e tratamento para o TDAH. (BARKLEY, MURPHY, 2008).



Algumas considerações são importantes no momento de avaliar o desempenho do aluno com TDAH, tendo em vista as características que interferem nas questões acadêmicas, e que estão intrinsecamente ligadas as características do transtorno:

- Capacidade em realizar situações de registros sob os aspectos que envolvam a organização e o planejamento das atividades.
- Capacidade de ler e ou interpretar, mantendo o foco e o esforço mental continuado; Como organiza o seu pensamento para representar informações.
- Capacidade de iniciar e concluir as atividades até o final sem procrastinar; Persistência para concluir a atividade; Manter o padrão de produtividade.
- Capacidade de solucionar problemas: como planeja e como se organiza para solucioná-los; Como age na presença de obstáculos, erros ou novas informações.
- Capacidade de seguir regras; Tolerância para esperar sua vez; Aceitação de limites.
- Capacidade em utilizar a memória de trabalho para resolver problemas: manter informações na mente para resolver problemas, utilizar aprendizagem do passado para aplicar na situação atual.
- Capacidade de utilizar o manejo do tempo, estimativa de tempo para concluir uma atividade.
- Capacidade de auto-observação/conversa interna; Consegue perceber suas atitudes, avaliar suas ações, perceber seus erros e acertos.
- Capacidade de autorregular suas emoções para completar tarefas, para aceitar perdas e erros.
- Capacidade em utilizar resposta inibitória; Pensar antes de agir, cuidar das respostas dadas; Avaliar uma situação antes de decidir ou fazer algo.
- Aplicação dos aspectos apresentados à prática diária.

DICAS DE ADEQUAÇÕES PARA ALUNOS COM TDAH:

- O aluno deve sentar preferencialmente na primeira fila, perto do professor e longe de janelas e outros distratores.
- Colocar o aluno perto de colegas que não o provoquem, que sejam mais concentrados e calmos.

- Colocar no quadro as atividades que serão realizadas naquele dia, para que ele perceba que existe organização e regras claras que devem ser seguidos por todos.
- Evitar tarefas longas. As tarefas maiores deverão ser divididas em partes.
- Nunca permitir que o aluno deixe uma tarefa pela metade sem conclusão, mesmo que ele termine no outro dia ou em casa, mas é preciso que todas as atividades tenham um final.
- Permitir que o aluno saia algumas vezes da sala para levar bilhetes, pegar giz em outra sala, ir ao banheiro.
- Assegurar-se que as instruções sejam claras, simples e dadas uma de cada vez.
- Procurar elogiar este aluno, elencando constantemente os pontos positivos.
- Proporcionar um ambiente acolhedor, demonstrando calor e contato físico de maneira equilibrada.
- O professor deve tentar modificar o comportamento inadequado do aluno gradualmente e um de cada vez. O professor deve escolher o mais prejudicial para o seu desenvolvimento acadêmico e começar por ele. O professor não deve tentar modificar simultaneamente todos os comportamentos inadequados do aluno.
- O professor deve agir como um estímulo externo, auxiliando o aluno em sua organização.
- O uso da agenda é indispensável.
- É interessante ignorar o aluno quando fizer algo errado, desde que não seja uma ação que prejudique os demais. Porém, quando esse algo errado for uma agressão física e/ou verbal, não é aceitável ignorar, porque essa atitude pode ser interpretada pelo aluno como uma aceitação ou aprovação por parte do professor.
- Para ajudar pessoas com TDAH devemos tornar o aluno mais responsável por suas ações e não menos.
- Advertir imediatamente. O que a faz funcionar é a velocidade com que ela é implementada após o comportamento inadequado.
- Proporcionar trabalhos em grupos pequenos.
- Comunicar-se sempre com os pais. Geralmente eles podem ajudar com informações a respeito de seu filho.

- Preparar com antecedência o aluno para novas informações e situações. Novidades podem desencorajar e assustar.
- O aluno com TDAH precisa de um nível mais alto de estimulação para agir melhor. Interessante trazer novidades durante as aulas.
- Permanecer em comunicação constante com o psicólogo, psicopedagogo ou orientador da escola.
- Avaliar mais pela qualidade e menos pela quantidade das tarefas executadas.
- Avaliar não pela média da turma, mas dentro de suas possibilidades individuais.
- Recompensar os esforços, a persistência e o comportamento bem sucedido destes alunos.
- Eliminar ou reduzir a frequência de atividades cronometradas. Dificilmente, na vida real, as pessoas terão que tomar decisões tão rápidas. Atividades assim apenas reforçam a impulsividade destes alunos.
- Ler antecipadamente as atividades, provas, instruções, antes e durante a realização.

Fonte: Adaptado de Goldstein (2006).

Referências Bibliográficas

ABDA. Associação Brasileira do Déficit de Atenção. Disponível em: www.tdah.org.br.

BARKLEY, R. A.; MURPHY, K. R. **Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade**: Exercícios Clínicos. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

GOLDSTEIN, S.M. **Hiperatividade**: Como Desenvolver a Capacidade de Atenção da Criança. 2ª edição. São Paulo: Papirus, 1996.

GOLDSTEIN, Sam. **Hiperatividade: compreensão, avaliação e atuação: uma visão geral sobre TDAH**. Hiperatividade, 2006. Disponível em: <http://www.hiperatividade.com.br/article.php?sid=14> . Acesso em: 29 abril 2013.

GOULARDINS, [Juliana](#). **O TDAH no DSM-5**. 2015. Disponível em: <https://www.tudosobretdah.com.br/o-tdah-no-dsm-5/>. Acesso em 27 abril 2018.

NETO, Mario Rodrigues Louzã. *TDAH: Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade – Ao Longo da Vida*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

TEIXEIRA, Gustavo. *Desatentos e Hiperativos: Manual Para Alunos, Pais e Professores*. Rio de Janeiro: Best Seller, 2011.

<http://www.tdah.org.br/br/sobre-tdah/o-que-e-o-tdah/item/310-tdah-guia-para-professores.html>

<http://www.tdah.org.br/br/dicas-sobre-tdah/dicas-para-educadores/item/399-algumas-estrat%C3%A9gias-pedag%C3%B3gicas-para-alunos-com-tdah.html>

DEFICIÊNCIA VISUAL

Atendendo o que estava previsto no calendário letivo, no mês de julho de 2017, a SED promoveu um dia de formação para os professores da rede e foram disponibilizados diversos textos e vídeos para estudos e discussões.

Nos materiais disponibilizados pela Coordenação de Educação Especial, está o vídeo elaborado pelos técnicos da Fundação Catarinense da Educação Especial/FCEE (SED/INTRANET 20/07/2017 - vídeo 8) e, no contexto deste vídeo, temos a fala do Coordenador do Centro de Apoio Pedagógico para atendimento às pessoas com Deficiência Visual/CAP/FCEE, Marcelo Lofi, que explica de maneira bastante pontual, questões importantes a serem consideradas por todos os professores que atuam com alunos cegos ou com baixa visão.

O coordenador deixa claro que, primeiramente, temos que compreender que na Deficiência Visual, tem pessoas que enxergam pouco ou que não enxergam nada, e, podemos classificar nossos alunos como Baixa Visão e Cegos. O que os diferencia:

Baixa Visão/BV - Cada aluno com baixa visão exige formas específicas de se trabalhar. Tem uma espécie de generalização que diz - que para um aluno com baixa visão o ideal seria a letra maior, ampliada. Marcelo enfatiza que isto não é verdade, pois cada aluno tem suas especificidades, dependendo da sua patologia, do seu campo visual e da funcionalidade da visão. Por exemplo: Se na Escola 'A' um aluno enxerga bem com a utilização de letras grandes, de tamanho ampliado, não significa que este mesmo material servirá para o aluno da Escola 'B', uma vez que este pode necessitar de uma letra muito contrastante que não seria adequada nem muito boa para o aluno da Escola 'A'.

Por essa razão o professor deve conhecer bem o seu aluno e avaliar qual a especificidade dele dentro da BV e do que ele precisa. E o contato com o professor do AEE, que geralmente tem essas informações pelo trabalho específico que ele realiza é de fundamental importância.

Dentro da sala de aula o professor também precisa tomar outros cuidados. Exemplo: no momento de escrever no quadro, sempre falar em voz alta o que está sendo escrito, porque se não verbalizar o aluno com BV não vai ter acesso àquilo que se pretende passar e terá apenas um acesso parcial do conteúdo.

Outro fator importante para ser observado é o tipo de caneta ou giz que é utilizado para a escrita no quadro. Para um aluno que enxerga pouco é preciso caneta ou giz adequado para evitar que as letras fiquem embaçadas.

Como os alunos com baixa visão são casos bem específicos, a posição que os mesmos devem ocupar em sala de aula é importantíssima. Eles podem precisar de mais ou menos iluminação, dependendo da sua visão. Nesta situação, é fundamental conversar e avaliar com eles qual será o lugar mais adequado, evitando obviamente, o fundo da sala.

Quando o aluno tem a necessidade e se utiliza a fonte ampliada, o tipo da letra utilizada exige cuidados, pois utilizar letras muito parecidas pode confundir muito e atrapalhar na hora da leitura.

Também é importante considerar que o aluno com BV precisa de um tempo adicional para as suas atividades, pois pode sofrer um cansaço visual uma vez que não tem a mesma velocidade de escrita e de leitura de quem tem uma visão normal.

Outro aspecto essencial para os momentos de trabalho com figuras ou com mapas, é a descrição do que está sendo apresentado, mesmo que seja só para aquele aluno naquele momento específico, uma vez que ele não consegue captar todos os detalhes, que talvez sejam necessários para fazer aquela atividade.

Para que a vida dos alunos com BV seja mais facilitada, a utilização de lupas, telescópios, letras ampliadas, régua de leituras, recursos ópticos ou não ópticos, contribui muito. Alguns têm necessidade do uso de livro ampliado. Então, sempre que você professor for elaborar alguma atividade, não deixe de considerar estes aspectos específicos dos alunos.

Atualmente existem outros recursos que se utilizam da tecnologia, como por exemplo, programas que ampliam a tela do computador ou tablet e outros programas específicos como o Mecdaisy, que é um projeto do Ministério da Educação, que converte livros em textos digitais adaptados (sonoro) e tem um conceito de acessibilidade universal. No caso específico da BV o aluno pode definir o tipo e tamanho da letra, cor, enfim, personalizar da forma como ele necessita.

Cego - Esses alunos são alfabetizados em Braille, por isso, devem ter em sala de aula uma reglete, que é uma forma de escrever em Braille ou a própria máquina Braille, uma vez que para eles o Braille seria o sistema principal de escrita. Para conseguirem acompanhar as atividades do grupo, necessitam do material em Braille ou em relevo.

Novamente destacamos aqui a importância da articulação com o professor do AEE, para a garantia em relação à aquisição dos conteúdos curriculares. Ao planejar as atividades é imprescindível entregar as mesmas com antecedência a este professor, para a transcrição em Braille, para que o aluno cego participe da atividade planejada em conjunto com os demais colegas de sala. Materiais concretos e em relevo são importantíssimos.

Após estas importantes orientações do Coordenador Marcelo, apresentamos a vocês algumas recomendações que constam na Cartilha da Inclusão Escolar (2014, p. 19 a 21), pertinentes aos professores das diversas áreas do conhecimento, que poderá contribuir significativamente no processo de ensino e aprendizagem dos alunos cegos e com baixa visão.

Língua Portuguesa ou Estrangeira

- O aluno com deficiência visual deve receber com antecedência, escrito em Braille, o vocabulário que irá ser dado em aula.
- [...] A matéria escrita no quadro deve ser fornecida ao aluno, preferivelmente em Braille, antes da aula, ou depois dela somente em situações excepcionais.
- Os vocábulos apresentados em classe devem ser soletrados.
- O aluno deve ser incentivado a soletrar as palavras cujas grafias sejam significativamente mais difíceis.
- [...] Os desenhos, esquemas, as figuras, gravuras e demais imagens (inclusive as mostradas em vídeo) devem ser apresentadas antecipadamente ao aluno, devendo ainda, serem descritos em Português.
- A audiodescrição¹ deve ser acompanhada da exploração tátil da figura ou do desenho sempre que isso for possível.
- O professor Português ou de Língua Estrangeira deve lembrar-se de que em situação de atividade ou perguntas que impliquem recorrer aos textos para ilustrar, as respostas devem ser comedidas, pois isto requer do aluno com deficiência muito tempo, o que os pode pôr em desvantagem.

História e Geografia

- Mapas, gráficos e esquemas devem ser oferecidos em relevo e acompanhados de perguntas que possam ser respondidas sem o auxílio da visão[
- Textos mais curtos e diretos são mais acessíveis e devem ser apresentados em Braille ou oralmente.

¹ **Audiodescrição** é a uma faixa narrativa adicional para os cegos e deficientes visuais consumidores de meios de comunicação visual, onde se incluem a televisão e o cinema, a dança, a ópera e as artes visuais. Consiste num narrador que fala durante a apresentação, descrevendo o que está a acontecer no ecrã durante as pausas naturais do áudio e por vezes durante diálogos, quando considerado necessário. Fonte: <https://pt.wikipedia.org/>

- Dois ou mais textos menores são melhores que um texto longo e/ou cheio de figuras.
- Por vezes, perguntas e testes devem ser adaptados. O aluno se beneficiará de perguntas que permitam a oferta de resposta direta e não requeiram recurso de produção de mapas, tabelas, gráficos e demais figuras em relevo, em momento de avaliação, teste ou similares.
- É aconselhável reduzir o número de questões em avaliações ou dar mais tempo para a resposta. As perguntas, orais ou escritas, podem e devem ser feitas durante as aulas.

Ciências, Física e Química

- Exploração de esquemas/gráficos e manuseio de materiais devem ser feitos junto com o aluno, se possível antecipadamente.
- Nas aulas experimentais em que a observação depende exclusivamente da visão, não podendo ser substituída pelas vias sensoriais tátil, auditiva, olfativa ou gustativa, as informações devem ser descritas ao aluno de maneira oral pelo professor ou colega de sala.
- Na exibição de recursos visuais o professor deve oferecer audiodescrição através de outro aluno, de modo que ambos aprendam juntos. Por exemplo, o professor pode recorrer a um aluno que talvez não viesse prestar muita atenção ao filme, caso não tivesse colaborando com o colega com deficiência visual.
- Os gráficos, mapas, tabelas, etc., quando grandes, devem ser oferecidos em partes, em Braille ou apenas em relevo. O tato faz uma leitura sequencial da informação, assim, muitas informações em um pequeno espaço, ou mesmo poucas em um espaço muito grande, dificultam a aquisição e/ou processamento das informações, prejudicando a compreensão desses recursos e demais configurações bidimensionais.
- No laboratório ou em qualquer outra situação em que se puder propiciar a experiência concreta ao aluno, isso deverá ser feito, tanto permitindo que ele faça a experiência diretamente, como colaborando com ela indiretamente, por exemplo, anotando os dados observados pelos colegas etc. A observação, a experimentação e a exploração do concreto, do tridimensional e do palpável são muito importantes para todos os alunos. Garanti-las ao aluno com deficiência contribuirá com sua participação plena no cotidiano da escola, em todas as atividades e lugares, tendo como consequência sua verdadeira inclusão escolar.

Matemática

- Os exercícios escritos no quadro devem ser lidos em voz alta.
- Um único exercício bem executado pelo aluno, do princípio ao fim e devidamente corrigido pelo professor é mais produtivo que muitos exercícios mal executados e sem correção.
- Deve-se oferecer esquemas e/ou exercícios menos densos e mais significativos.

- Deve-se ajudar o aluno a treinar cálculo mental e recorrer a ele para a solução dos problemas.
- Deve-se favorecer ao aluno a leitura em voz alta dos exercícios que resolveu.
- Cálculos mais difíceis, que envolvam contas longas, devem ser oferecidos ao aluno apenas quando já estiver resolvendo com desenvoltura as operações menores e menos complexas.
- O professor deve ter disponível em classe, o código Braille para Matemática de forma a ajudar o aluno quando não souber um sinal, um símbolo novo, ou ainda, para que o aluno lembre um código já aprendido.
- O material concreto, tridimensional, palpável, deve estar à mão do professor de modo a poder servir-se dele quando a explicação ou compreensão da matéria assim exigir.

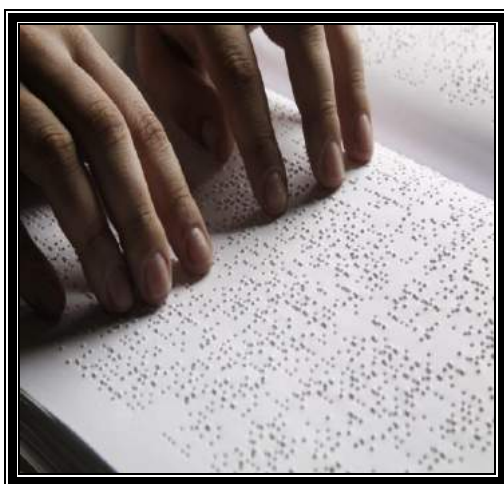
Educação Artística

- Os alunos com deficiência visual podem fazer muitas das coisas que se faz com a visão, valendo-se do tato e dos demais sentidos, embora nenhum deles, ou eles em conjunto, substituirão a visão.
- Os alunos cegos não podem ver cores, todavia é importante que as cores sejam ensinadas, por exemplo, falando de suas variações de tonalidade, azul claro, verde escuro, onde aparecem, na maçã vermelha, no cabelo amarelo do amiguinho, que elas se combinam quando juntas, por exemplo, na blusa e na sandália rosa da colega.
- Os alunos terão grande proveito ao usarem diferentes materiais, com diferentes texturas, que permitam diferentes temperaturas, que provocam diferentes odores; esses materiais devem fazer parte dos trabalhos diferentes de todos os alunos.
- O trabalho que não for possível fazer sem a visão, deverá contemplar o aluno cego, por exemplo, permitindo com que ele participe de fases do trabalho, cortando, dobrando, colando ou dando ideias.
- [...] O desenho e o desenhar devem fazer parte do ensino do aluno com deficiência, com prioridade para as orientações de como representar as coisas na maneira como são vistas, na perspectiva, de frente, atrás, etc.
- Colagens e outras técnicas devem ser ensinadas, cuidando para que o aluno cego possa oferecer ao seu trabalho, a mesma beleza visual que oferecerá com a estética tátil. A beleza e a estética visual precisam ser ensinadas e estarem presentes nas produções dos alunos para que sejam apreciadas, também nesse particular.
- Elogios e similares sempre são positivos para a criança, porém, o excesso de elogios quando o trabalho merece maior cuidado poderá ser danoso, uma vez que o aluno pode, de fato, achar que o que fez já está bom, não buscando aprimorar-se. Não se trata de fazer do aluno um artista, mas se for essa sua habilidade, ajudá-lo a tirar o máximo dela.
- Para a produção dos trabalhos escolares, o aluno deve receber informações que, por vezes, já estão disponíveis para as pessoas que enxergam. A observação e a

exploração de objetos, animais, flores, ambientes reais, concretos e/ou sua descrição devem compor a educação artística e visual do aluno com deficiência.

Educação Física

- Os alunos com deficiência visual devem ter a oportunidade de participar de todas as atividades propostas para a classe.
- Quando uma atividade requerer a visão e não puder ser adaptada ou substituída por outra, deve-se propiciar ao aluno que participe dessa atividade junto com seu colega.
- As atividades propostas devem estar em consonância com o objetivo educacional do professor, assim deve avaliar quais atividades cumprem esses objetivos.
- A competição, muitas vezes promovida nas atividades em Educação Física, deve ser substituída pela cooperação, participação, colaboração de cada um para o bem-estar e a aprendizagem de todos.
- As atividades que exigem deslocamento em maior velocidade devem ser praticadas em ambientes propícios e esses devem ser apresentados e explorados pelo aluno com deficiência antes da aula.
- O professor deve valer-se de seu próprio corpo ou do corpo do aluno, para mostrar os movimentos necessários ao cumprimento do exercício proposto.
- O professor deve propiciar ao aluno o máximo de liberdade e possibilidade de exploração do espaço físico da quadra de esportes e dos demais ambientes da escola.
- O aluno deve ser incentivado a deslocar-se por todos os espaços da escola, com ou sem bengala (preferencialmente com esta).
- Cada aluno deve ter a oportunidade de trabalhar com o outro, descobrindo suas potencialidades, limites e habilidades.
- Permitir ao aluno vivenciar o peso, a estrutura, a forma, a textura dos materiais utilizados para a familiaridade com os mesmos.





Texto revisado pelo profissional da FCEE Marcelo Lofi.

Referências Bibliográficas

www.sed.sc.gov.br. INTRANET. Curso de Formação Descentralizada: enfoque no Processo de Ensino Aprendizagem. 20/07/2017 – vídeo 8.

Cartilha da Inclusão Escolar. Inclusão Baseada em Evidências Científicas. 2014. P. 19-21. Portal da Comunidade Aprender Criança (www.aprendercrianca.com.br)

Resolução nº 100/2016/CEE. Estabelece normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina. Disponível em: <http://www.cee.sc.gov.br/index.php/legislacao-downloads/educacao-basica/outras-modalidades-de-ensino/educacao-basica/educacao-basica-ensino-especial-resolucoes/1359-resolucao-2016-100-cee-sc>

DEFICIÊNCIA AUDITIVA E SURDEZ

Igualmente como sujeito membro da categoria das deficiências, temos a surdez e a deficiência auditiva, e neste documento também abordaremos algumas questões específicas para os alunos com determinadas deficiências.

Vale citar que, de acordo com a Resolução nº 100/2016/CEE, em relação ao aluno com Deficiência Auditiva ou Surdez consta que são:

[...] aqueles com perda parcial ou total, congênita ou adquirida, da capacidade auditiva, de acordo com os graus abaixo relacionados.

- a) leve: perda auditiva de 25 a 40 dB;
- b) moderada: perda auditiva de 45 a 60 dB;
- c) severa; perda auditiva de 65 a 90 dB;
- d) profunda: perda auditiva acima de 95 dB.

Assim determinados, podemos então passar a pensar na sua melhor forma de inclusão. E logo nos deparamos com o fato de que ao se pensar em inclusão é importante refletir o que é incluir de fato, levando em consideração que a inclusão para surdos e deficientes auditivos é uma questão de “língua/comunicação”, diferente das demais deficiências, onde incluir possa se resumir a “possibilitar o acesso”. Logo, se trata de um tema bastante polêmico, mudando a nossa visão do que é incluir.

Definir estratégias para assegurar os direitos de aprendizagem, depende das especificidades de cada aluno, do conhecimento, da capacidade criadora e da observação do professor. Levando sempre em consideração o que cada um dos alunos já possui como conhecimento linguístico e de mundo. Lembrando novamente que incluir, nesse caso é uma questão de “língua”.

Numa visão mais ampla, o caderno ‘Educação Especial. Orientação Pedagógica’ (Brasília, 2010, p. 24-25) traz importantes considerações:

Na área da deficiência auditiva/surdez as alternativas de atendimento estão intimamente relacionadas às condições individuais do educando, ao grau da perda auditiva e do comprometimento linguístico, à época em que ocorreu a surdez, bem como à idade em que o estudante ingressou na instituição educacional, fatores que são determinantes na identificação do tipo adequado de atendimento.

[...]

É importante utilizar com estudantes com deficiência auditiva/ surdez, uma didática que privilegie o canal visual. As atividades devem ocorrer de forma a promover a vivência de experiências e devem transpor os muros da instituição educacional, aliando-se aos serviços oferecidos pelas organizações públicas e da sociedade civil presentes na comunidade.

Logo, compreende-se que a melhor forma de incluir alunos com deficiência auditiva ou surdez na educação, de forma geral, é privilegiando a questão visual

(estratégias pedagógicas visuais), e assim possibilitando o entendimento claro dos alunos, em relação aos conteúdos expostos.

Segundo Lacerda (2000) as recentes propostas educacionais desenvolvidas nas escolas não têm se mostrado realmente eficientes no trabalho com alunos surdos, uma vez que, após anos de escolarização, verifica-se que esses alunos ainda apresentam uma série de limitações, “não sendo capazes de ler e escrever satisfatoriamente e não tendo um domínio adequado dos conteúdos acadêmicos” (LACERDA, 2000, p. 71). As práticas desenvolvidas com alunos surdos na escola regular ainda utilizam estratégias pedagógicas formuladas para ouvintes, o que dificulta muito a aprendizagem dos surdos. Considerando-se o atual contexto educacional do país, verifica-se uma política de integração que está organizada para atender a todos os alunos. No entanto, as escolas ainda se valem de práticas consideradas tradicionais, desconsiderando o aluno como ser em desenvolvimento, com vivências, habilidades e especificidades cognitivas próprias. Tais práticas determinam que seja o aluno quem deve se adaptar à escola, conquistando sua oportunidade de estar na sala de aula, tendo que provar sua capacidade em acompanhar as atividades propostas.

Partindo do exposto, considera-se importante refletir sobre as dificuldades e as possibilidades de uma prática pedagógica que vise a inclusão dos alunos surdos no contexto escolar, possibilitando a aprendizagem de Ciências, Biologia, Matemática e todas as áreas do conhecimento, de forma significativa.

Tomando como base as peculiaridades cognitivas (lembre-se do estímulo linguístico) de alunos surdos, é fundamental repensar as práticas escolares atualmente desenvolvidas, uma vez que são dirigidas aos alunos ouvintes. Devido aos atrasos de linguagem, a capacidade de contextualização e abstração dos alunos surdos fica comprometida, dificultando a formação de uma base conceitual que permita a aprendizagem de novos conceitos. Se pensarmos que, a compreensão de muitos conteúdos exige dos alunos um resgate de informações e conhecimentos já construídos, o aluno surdo ficará em defasagem.

Diferentemente dos alunos ouvintes, a forma com que os alunos surdos interagem com o mundo é muito própria, fato determinante de uma língua e cultura diferentes. Mudam as construções dialógicas, através das quais se apreende e se desenvolve a capacidade de interpretar o mundo. Isso determina um ritmo próprio de aprendizagem do aluno surdo, que deve ser respeitado pelo professor.

O aprendizado da Língua Portuguesa tem sido, ao longo de muitos anos, a maior dificuldade para os alunos surdos. Apesar do enorme esforço de professores e dos próprios alunos, os resultados nem sempre são satisfatórios. O sucesso escolar do indivíduo surdo está diretamente relacionado com a atenção que lhe é dada com relação à língua (estímulo linguístico), quanto mais cedo ele tiver contato com sua língua materna (Libras - L1), mais fácil se dará o processo de aprendizagem também no caso da Língua Portuguesa escrita (segunda língua ou L2).

A ideia não é simplesmente uma transferência de conhecimentos da primeira língua para a segunda, mas sim um processo paralelo de aquisição e aprendizagem em que cada língua apresenta seus papéis, valores e funções sociais representados. Não se trata de negligenciar o conhecimento da Língua Portuguesa ou supervalorizar a Língua de Sinais, até porque o surdo também compartilha de contextos nos quais o conhecimento da língua portuguesa escrita é necessário. No entanto, a Língua Portuguesa oral, na qual a fonética está presente, não deve ser obstáculo para o aluno surdo. Segundo Lima:

É de fundamental importância que a influência da língua portuguesa oral sobre a cognição não seja supervalorizada em relação ao desempenho do aluno com surdez, dificultando sua aprendizagem e diminuindo suas chances de integração plena. Faz-se necessária, por conseguinte, a utilização de alternativas de comunicação que possam propiciar um melhor intercâmbio, em todas as áreas, entre surdos e ouvintes. Essas alternativas devem basear-se na substituição da audição por outros canais, destacando-se a visão, o tato e movimento, além do aproveitamento dos restos auditivos existentes. (LIMA, 2006, p.89).

É importante considerar que o aluno surdo percebe o mundo e processa a aquisição de conhecimentos através de um canal diferente do que o usado em algumas escolas inclusivas, que insistem em alocar esses alunos desconsiderando as necessidades específicas. O não entendimento de que o ensino da Língua Portuguesa se dê com ênfase no nível semântico e que ao invés da modalidade oral-auditiva deve-se explorar recursos visuais, faz com que o processo de ensino e aprendizagem, no caso do aluno surdo, resulte em dificuldades. É oportuno, portanto que esta escola desenvolva um projeto no qual as capacidades do aluno surdo, mediante adaptações, possam ser estimuladas.

Quando tratamos destes alunos, temos consciência do desafio em estabelecer uma forma de comunicação efetiva. E, por essa razão, suas experiências visuais contam muito no processo de aprendizagem, pois o surdo que tem contato inicial com a Libras, necessita de referências da linguagem visual com as quais tenha possibilidade de

interagir, para construir significado e possibilitar a representação mental de experiências. A forma como o professor se posiciona no campo visual do aluno, aliado ao uso de gestos (recurso possível se não houver o conhecimento da língua de sinais) e expressões faciais e a utilização de recursos visuais, pode favorecer ou não para o desenvolvimento do mesmo.

As especificidades de cada aluno devem ser consideradas no momento do planejamento. E, o diálogo constante com o Professor Bilíngue ou Intérprete da Libras, bem como com o professor do AEE, que também atua com o aluno, é fundamental. Garantir o acesso ao planejamento para o Professor Bilíngue ou para o Intérprete da Libras, contribuirá significativamente para que se estabeleça um canal de comunicação e para que o aluno surdo não sofra prejuízos na sua aprendizagem.

O preparo das adequações necessárias, da organização dos recursos visuais, do planejamento antecipado dos conceitos e conteúdos a serem trabalhados, garante a qualidade do processo de inclusão.

Veja a charge de Roberto Ferraz (1999) que demonstra a falta de atenção à especificidade do aluno surdo em sala de aula por parte do professor, que passa uma orientação oral a turma:



Na ilustração percebe-se que incluir não é somente possibilitar o acesso, afinal de contas, o aluno surdo está na sala de aula. Contudo, incluir aqui é garantir a sua permanência e acesso às informações. Para Wederson Honorato Inácio,

...a questão da inclusão social abre um significado especial no bojo da educação brasileira, com os pressupostos inclusivistas que nos últimos anos estão sendo discutidos por suas características que permeiam a busca de uma

sociedade igualitária, nos moldes das reais necessidades de uma clientela, cada vez mais exigente, quanto aos seus direitos e seus potenciais de realizações, que tem por finalidade a busca não apenas de se auto gerir, como também colocar o sujeito dentro do contexto escolar regular, e sobretudo buscar soluções, com a participação de todos em busca de uma educação com qualidade. (INÁCIO, 2015)

Após essa reflexão, trazemos para você professor, algumas considerações pontuais em relação aos alunos surdos, elaboradas por SILVA, et all (2014), intitulada: “Manual para o professor: Orientações para o exercício da docência em sala de aula regular com alunos surdos inclusos”. As autoras registram (comentário nas notas) que o professor que possui um aluno surdo ou deficiente auditivo em sua classe, deve:

- Averiguar quais os tipos de linguagem que o aluno surdo utiliza (oral, escrita, língua de sinais, gestos padronizados, leitura labial, entre outros), para facilitar a comunicação entre docente e aluno;

- O planejamento dos conteúdos e materiais referentes às áreas do conhecimento devem ser entregues ao Intérprete da Libras no início de cada bimestre/semestre, ou com muita antecedência para que este possa se organizar antecipadamente, se familiarizar com os conceitos, com o vocabulário e preparar uma sinalização mais específica, com sinais próprios, criados, ou até mesmo, pesquisados pelo grupo ²;

- A afeição, a emoção, o carinho e a amizade entre o professor e a criança com surdez são componentes essenciais e fundamentais nas atividades de conversação e diálogo, isto é, na interação ³.

- A **comunicação visual**⁴ é essencial, tanto para o aprendizado da língua portuguesa oral quanto para a aquisição da língua de sinais⁵.

- Para o desenvolvimento da comunicação visual ou auditiva da criança, é necessário que o professor desenvolva:

- O uso do olhar para a pessoa que está falando;
- O uso do apontar para o objeto somente depois de ter falado, ou seja, o aluno olha primeiro para quem lhe fala e em seguida para o objeto;
- O uso dos turnos da conversação, ou seja, esperar a própria vez de interagir, proporcionando um bom entendimento do que lhe é passado.

2. No tópico acima, consta nossa reflexão de que: a comunicação entre os profissionais que trabalham com o aluno da inclusão é fundamental. A troca de relator que facilitam ou colaboram para o aprendizado do aluno é de extrema riqueza e até mesmo para facilitar o próprio trabalho dos envolvidos.

3. Entende-se afeição por respeito à especificidade de cada aluno.

4. Grifo das autoras.

5. Visto que a língua de sinais é uma língua caracterizada como espaço visual.

Ainda das orientações citadas no Manual acima, temos outros aspectos considerados importantes:

- A localização do aluno surdo ou deficiente auditivo na sala de aula deve ser próxima ao professor, para que a percepção dos sons seja mais eficaz⁶. Esta proximidade facilitará também a leitura labial, muito utilizada pelas crianças com deficiência auditiva⁷;

- Iluminação: este é também um dos fatores essenciais para o bom decorrer da aula. [...]. O professor deverá ter consciência disto, e colocar-se sempre que possível em locais iluminados, para que o aluno surdo ou deficiente auditivo o veja bem e compreenda o que a sua face transmite e, de igual forma, consiga percebê-lo [...] ⁸.

- Comunicação: todos os colegas, inclusive o professor, devem interagir com o aluno deficiente auditivo ou surdo, conversando com ele, já que o contrário não estimula a sua inclusão. Assim, tanto os colegas como o professor devem dialogar, contando histórias, dialogando sobre experiências vividas, garantindo sempre que todos assimilem as conversas desenvolvidas na sala de aula⁹.

- Realizar antecipadamente as anotações importantes no quadro, incluindo comunicação externa e interna (datas das provas, entrega de trabalhos, cursos, outros cronogramas, etc.).

- Explicar as aulas de forma expositiva utilizando recursos gráficos e visuais, como: cartazes, gravuras, fotos e outros. A visão é considerada a principal via de aprendizado e informação do aluno surdo. O uso de materiais concretos facilita o aprendizado, uma vez que conteúdos abstratos dificultam o processo. Além de a visão facilitar a compreensão destes sujeitos, o conteúdo passa do campo do abstrato para o concreto.

6. Nem sempre é relevante “exigir” que o aluno surdo sente-se em frente a sala de aula, ou próximo ao professor. Respeitar essa especificidade também é parte do respeito ao incluir o aluno surdo, que como todos os demais podem “escolher” o local da sala em que quer estar. E assim decidir o que mais facilita e colabora com seu próprio aprendizado.

7. Vale lembrar que a leitura labial também é um aprendizado, e por isso, não é inerente a surdez. Logo não é porque o sujeito é deficiente auditivo ou surdo que o mesmo já sabe, intuitivamente, fazer a leitura labial.

8. No item referente à iluminação, lembramos que recursos visuais são sempre bem-vindos, como por exemplo, aulas expositivas com recursos tecnológicos, como apresentações em PowerPoint. Contudo inúmeras vezes para a utilização desse recurso o professor precisa escurecer a sala, e assim dificulta a visibilidade do aluno na sinalização do intérprete e até mesmo localização dos membros da sala. Logo, também é necessário pensar essa estratégia como um todo.

9. Utilizar o intérprete de Libras como canal de comunicação é sempre válido e muitas vezes necessário. As falas devem ser dirigidas ao aluno/colega surdo, sempre em primeira pessoa e de forma direta. Evitando frases como: “- Pergunta pra ele, se...”, ou “- Você acha que ele...”.

[...]

- No processo de avaliação, respeitar a forma de escrita do aluno surdo, levando em consideração a não adequação dos verbos, artigos, pronomes, concordância, entre outros, mas considerando o conteúdo existente na frase [...];

- Criar estratégias diferenciadas para avaliar proporcionando ao aluno surdo expressar por meio de sinais, gestos, mímicas, Libras, desenhos, escrita, entre outros. A avaliação pode ser diferenciada dos demais alunos [...], sem, contudo alterar o conteúdo, buscando adequar à necessidade do aluno surdo.

- Procurar demonstrar interesse pela sua dificuldade, porém, jamais facilitar, dispensar das atividades ou não cobrar suas obrigações¹⁰.

- Não falar e escrever no quadro ou mostrar conteúdo em apresentação multimídia ou outra forma de exposição visual ao mesmo tempo, pois a aprendizagem e a comunicação da pessoa surda é visual espacial, portanto ou olha para o Intérprete de Libras para compreender a explicação do docente, ou olha para o material, ou copia. Não é possível olhar para o intérprete, ver uma imagem e copiar ao mesmo tempo, pois usando apenas o sentido da visão para operacionalizar o recebimento das informações, as funções devem ser feitas separadamente. Diferente do ouvinte e vidente que tem os dois sentidos funcionais para captarem as mensagens visuais e faladas ao mesmo tempo adequar o conteúdo didático a realidade da pessoa surda.

- A linguagem precisa ser simples, direta e completa¹¹.

- Todos são iguais¹²: ao elaborar e ministrar sua aula, a faça de um modo geral com todos os alunos, evitando isolamentos de um grupo ou outro, sem fazer distinção aos surdos dos ouvintes, porém, sabendo e respeitando as diversidades linguísticas, como qualquer outra diversidade deve ser considerada e promovendo quebra de paradigmas e preconceitos, promovendo uma inclusão verdadeira¹³.

- Ao usar filmes, vídeos ou material com áudio é importante lembrar que estes alunos não escutam, e considerar que os alunos surdos precisam que o material seja

10. Neste tópico lembramos que alunos surdos não devem ser menosprezados e nem mesmo supervalorizados, sendo tratados como todos os sujeitos matriculados na disciplina.

11. Vale lembrar que muitas vezes devido a falta de conhecimento linguístico de determinado sujeito o Intérprete da Libras irá adequar o conteúdo para repassar ao aluno. Mas isso se aplica somente ao aluno que não teve completo acesso linguístico na fase de aquisição da linguagem. Novamente, aqui ressaltamos a importância da comunicação com o professor regente e o Intérprete da Libras.

12. Cada um com suas especificidades. Lembrando que até mesmo dois alunos ouvintes são diferentes entre si.

13. Por isso é fundamental o conhecimento da classe como um todo, sempre entendendo a diversidade de cada um dos alunos. E a partir disso, realizar um planejamento que inclua a todos, um planejamento contemplativo.

legendado¹⁴ com tamanho, cor e estilo de fonte de fácil visibilidade, para que tenham acesso ao material. Sendo necessário nesta proposta deixar alguma iluminação para os alunos surdos e o intérprete visualizarem a legenda, pois pode ocorrer alguma discussão no decorrer da atividade, e eles precisam saber do que estão falando para poderem participar. Outra estratégia que ajuda é enviar aos alunos surdos com antecedência, um resumo escrito do filme, sucinto, se possível com linguagem em estrutura da Libras, para conseguirem entenderem melhor o contexto do filme e também da atividade.

Assim podemos resumir que, toda a reflexão acima associada às orientações, tem como base a característica da valorização da comunicação. Ou seja, incluir o aluno surdo ou com deficiência auditiva é compreender que este se comunica em uma língua diferente, a língua de sinais, que é espaço visual. E assim, as questões visuais devem ser levadas em consideração. Contudo, é relevante e fundamental a comunicação entre os profissionais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem do aluno surdo.

Inclusão para alunos surdos é traduzida em “comunicação”, ou melhor, “acesso à informação”.

Este documento foi revisado pela profissional da FCEE, Vanessa Paula Rizzotto.

14. Lembre-se ainda que muitos alunos ainda não sabem ler. Dessa forma mesmo que o vídeo seja legendado, ainda assim o aluno surdo não terá acesso ao seu conteúdo.

REFERÊNCIAS

DOMINGOS, Maria Cristina da Silva. **A inclusão do aluno surdo da educação infantil no ensino regular**. Centro virtual de cultura surda revista virtual de cultura surda. Edição Nº 14 / Setembro de 2014 – ISSN 1982-6842. Acesso em 10/01/2018. Disponível em:

[http://editora-arara-](http://editora-arara-azul.com.br/site/admin/ckfinder/userfiles/files/5%C3%82%C2%BA%20Artigo%20para%20Revista%2014%20de%20autoria%20de%20MARIA%20CRISTINA%20DOMINGOS.pdf)

[azul.com.br/site/admin/ckfinder/userfiles/files/5%C3%82%C2%BA%20Artigo%20para%20Revista%2014%20de%20autoria%20de%20MARIA%20CRISTINA%20DOMINGOS.pdf](http://editora-arara-azul.com.br/site/admin/ckfinder/userfiles/files/5%C3%82%C2%BA%20Artigo%20para%20Revista%2014%20de%20autoria%20de%20MARIA%20CRISTINA%20DOMINGOS.pdf)

Educação Especial. Orientação Pedagógica. Governo do Distrito Federal Secretaria de Estado de Educação. Subsecretaria de Gestão Pedagógica e Inclusão Educacional Diretoria de Execução de Políticas e Planos Educacionais Gerência de Educação Especial. Brasília, 2010. p.24-25.

INÁCIO, Wederson Honorato. **A inclusão escolar do deficiente auditivo**: contribuições para o debate educacional. 2015. Acesso em 17/01/2018. Disponível em:

<https://horadaleiturasandra.blogspot.com.br/2015/05/a-inclusao-escolar-do-deficiente.html>

LACERDA, C.B.F. **O intérprete de língua de sinais no contexto de uma sala de alunos ouvintes**: problematizando a questão. São Paulo: Lovise, 2000.

LIMA, D.M.C.A; Educação infantil: saberes e praticas da inclusão. 4ª ed. Secretaria de Estado da Educação. Brasília, 2006.

QUADROS, R.M.; **O tradutor e o intérprete de língua de sinais e língua portuguesa**. Brasília, MEC, SEE, 2004, p. 94.

QUADROS, R. M.; SCHMILD, M.L.P.; **Idéias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília, p. 120, 2006.

SILVA, Carla Regina Andre et all. **Manual para o professor**: Orientações para o exercício da docência em sala de aula regular com alunos surdos inclusos. Instituto Federal do Rio Grande do Sul. Rio Grande. 2014.

Acesso em 17/01/2018. Disponível em:

http://www.riogrande.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/201462410356orientacoes_para_docentes_sobre_inclusao_de_surdos_em_turma_regular.pdf

Vídeo **Inclusão Escola**: disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=dXbbmqmLTeA>.

Resolução nº 100/2016/CEE. Estabelece normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina. Disponível em: <http://www.cee.sc.gov.br/index.php/legislacao-downloads/educacao-basica/outras-modalidades-de-ensino/educacao-basica/educacao-basica-ensino-especial-resolucoes/1359-resolucao-2016-100-cee-sc>

AUTISMO

O Transtorno do Espectro Autista – TEA é um transtorno do neurodesenvolvimento, caracterizado por déficits persistentes na comunicação e na interação social, bem como padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades.

Fala-se em “espectro” devido à grande diversidade de sintomas que caracterizam este transtorno, de maneira qualitativa e quantitativa. Pessoas diagnosticadas com TEA podem apresentar comprometimento acentuado no uso de comportamentos verbais e não verbais, tais como: contato visual, expressão facial, posturas corporais, uso de gestos para regular a interação social, dificuldade em desenvolver habilidades de comunicação apropriadas ao nível de desenvolvimento esperado. Pode haver também a dificuldade em compartilhar sua atenção com o outro e demonstrar reciprocidade social e emocional.

O comprometimento na comunicação é acentuado pelo atraso ou ausência total de desenvolvimento da linguagem falada. Nos casos em que há linguagem verbal pode existir acentuado comprometimento da capacidade de iniciar ou manter uma conversação. É comum o uso estereotipado e repetitivo da linguagem ou linguagem de forma incomum.

A partir de 2013, com a nova versão revisada do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-5 (APA, 2013)¹⁵, transformou-se o que antes era classificado como Transtorno Global do Desenvolvimento em Transtorno do Espectro Autista, com exceção da Síndrome de Rett. No DSM-5, o autismo passa a ser visto como um espectro, ou seja, o transtorno passa a ser visto por um conjunto de características e deve ser caracterizado de acordo com sua gravidade e o nível de apoio que a pessoa precisa: nível 1 (exigindo apoio), nível 2 (exigindo apoio substancial) e nível 3 (exigindo apoio muito substancial).

Com essa mudança, alguns transtornos como Síndrome de Asperger, por exemplo, passam a não ter mais uma classificação separada do autismo, sendo assim, vistos como um Transtorno de Espectro Autista com níveis que variam.

¹⁵ American Psychiatry Association. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental disorders - DSM-5**. 5th.ed. Washington: American Psychiatric Association, 2013.

As mudanças na forma de enxergar o autismo aconteceram por conta de todos os avanços nos estudos sobre o transtorno e também pela forma como os transtornos mentais passaram a ser vistos.

O Grupo de Estudos e Pesquisas em Autismo e Inclusão (GEPAI, 2014)¹⁶ elaborou uma cartilha baseada em uma pesquisa realizada nas escolas municipais de Pelotas, buscando identificar as principais dificuldades enfrentadas pelos professores no processo de inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Esta cartilha foi elaborada com o intuito de oferecer recomendações que facilitem a inclusão destes alunos a partir de desafios apontados pelos professores, apresentando práticas pedagógicas que possam contribuir com o trabalho destes profissionais na sala de aula.

São sugestões que devem ser utilizadas de acordo com as características de cada aluno e estão divididas em cinco seções: rotina, comunicação, socialização, dificuldades pedagógicas e comportamento, que representam as dificuldades apontadas pelos professores durante a pesquisa.

ROTINA

Estudantes com TEA apresentam dificuldades com o que é desconhecido, por isso o estabelecimento de rotina clara e objetiva é muito importante para que o aluno possa organizar seu dia com segurança. Sempre que houver alguma alteração na rotina, o aluno deverá ser informado com antecedência, evitando assim, comportamentos inapropriados.

Os autistas compreendem a informação visual de modo mais eficaz que a verbal, por isso recomenda-se a utilização de painéis com figuras que representam as atividades e sequências a serem realizadas no dia facilitando a sua compreensão. É preciso que o professor ensine ao aluno utilizar a agenda visual.

Reforçar positivamente as atividades realizadas com sucesso, aumenta a probabilidade de que ele repita. Poderá ser realizada de diversas formas: elogios, acesso a brinquedos preferidos, bilhetes. Enfim, o professor deve analisar o contexto e verificar o que é reforçador para cada aluno.

¹⁶ <https://wp.ufpel.edu.br>

COMUNICAÇÃO

A dificuldade em relação à comunicação é uma barreira para que o processo ensino aprendizagem se efetive.

Sendo a escola um ambiente rico em oportunidades para o desenvolvimento da comunicação, é fundamental a sua participação na superação desta dificuldade através do planejamento de atividades que contribuam em favor do desenvolvimento desta habilidade. É necessário criar oportunidades para que o aluno sinta necessidade de se comunicar de maneira apropriada; por exemplo, simulando o esquecimento de objetos para realização das atividades, brinquedos ou materiais que o aluno gosta em lugares inacessíveis, para que ele solicite.

É importante que a professora tenha um objetivo para o desenvolvimento da habilidade de comunicar e esta deverá ser ensinada, praticada e reforçada repetidamente.

Para facilitar a compreensão do aluno com TEA durante a comunicação, faz-se necessário o uso de uma linguagem simples, clara e concisa; falar mais devagar e pausadamente, pois possuem dificuldades com o processamento de informações verbais.

SOCIALIZAÇÃO

Crianças com autismo apresentam dificuldades de interagir, têm dificuldade de socializar por não saber como iniciar uma interação. Acabam falando sempre dos mesmos assuntos, devido a seus interesses restritos, fazendo com que os colegas percam o interesse na conversa.

Sendo assim, o professor tem papel fundamental no sentido de promover uma interação social recíproca entre o aluno autista e os colegas, propondo atividades interativas que incluam as preferências do aluno.

Cabe ao professor ensinar habilidades sociais efetivas, como por exemplo, responder quando é solicitado, iniciar e finalizar uma conversa, uma brincadeira, esperar e alternar a vez, ser flexível, trocar o tópico de uma conversa, enfim, criar oportunidades para que o aluno tenha chance de participar e interagir nas atividades desenvolvidas na escola. Eles precisam de instruções explícitas para desenvolver habilidades e compreender contextos sociais, necessitando de recursos visuais mostrando o passo a passo de como realizar a habilidade, através de desenhos, vídeos, encenações.

DIFICULDADES PEDAGÓGICAS

É necessário observar como o ambiente de sala de aula pode influenciar o aprendizado do aluno. Se existem fontes de distração que precisam ser removidas. Posicionar o aluno perto da mesa do professor facilita a observação e proporciona a criação de vínculo entre os mesmos.

No desenvolvimento das atividades é fundamental deixar claro e explícito o que se espera do aluno e sempre que possível apresentar o passo a passo.

Os conteúdos e tarefas mais complexas devem ser ensinados de forma gradual e por partes, elaborando exercícios com enunciados claros e com exemplos facilitando o entendimento e evitando frustrações constantes por não conseguir desempenhar as tarefas solicitadas.

Sempre que possível planejar atividades que estejam relacionadas aos interesses do aluno, de modo a motivá-lo a realizar da tarefa.

COMPORTAMENTO

Crianças com autismo podem apresentar diversos comportamentos inadequados e podem ser resultado das próprias características e dificuldades sociais e de comunicação inerentes ao transtorno. Estas situações muitas vezes são desafiadoras para o professor e com isso, deve-se analisar em quais situações o aluno apresenta esses comportamentos, para saber se existe algo desencadeando e qual a função, para que comportamentos adequados possam ser ensinados e sirvam para a mesma função.

Indicamos abaixo algumas fontes de leitura, importantes para embasamento e utilização nos momentos de estudo na escola.

DICAS DE LEITURA

SCHWARTZMAN, José Salomão e Ceres Alves de Araújo. **Transtornos do Espectro do Autismo**. Memnon. Edições Científicas. São Paulo. 327 páginas.



Manejo comportamental de crianças com Transtornos do Espectro do Autismo em condição de inclusão escolar: guia de orientação a professores [livro eletrônico]. São Paulo: Memnon, 2014. 1.004,23 Kb; PDF.



FONSECA, Maria Elisa Granchi; CIOLA, Juliana de Cássia Baptistella. **Vejo e Aprendo**. Fundamentos do Programa TEACCH. O Ensino Estruturado para pessoas com Autismo. Book Toy. 2016.



LIMA, Cláudia Bandeira. **Perturbações do Espectro do Autismo**. Manual Prático de Intervenção. Lidel. 2012.



Referências Bibliográficas

Autismo na escola. UEEA da Escola Secundária c/ 3º CEB Bernardino Machado Figueira da Foz. Postado por Rosa Maria Ribeiro. 2015. Acesso em 18/01/2018. Disponível em: <http://autismonascola.blogspot.com.br/2015/12/12-coisas-que-um-professor-deve-saber.html>

Cartilha da Inclusão Escolar. Inclusão Baseada em Evidências Científicas. 2014. 43 p. Disponível em: www.aprendercrianca.com.br.

Dicas para professores que trabalham com autistas. Disponível em: <http://atividadesdaprofessorabel.blogspot.com.br/2013/05/dicas-para-professores-que-trabalham.html>. Publicado em 27.05.13. Acesso em 08/02/2018.

Educação Especial. Orientação Pedagógica

Governo do Distrito Federal Secretaria de Estado de educação. Subsecretaria de Gestão Pedagógica e Inclusão Educacional Diretoria de Execução de Políticas e Planos Educacionais Gerência de Educação Especial. Brasília, 2010. P.29.

GEPAI - Grupo de Estudos e Pesquisas em Autismo e Inclusão. Coordenadora: Profª. Drª. Sígla Camargo. FaE – UFPel. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br>.

LEITE, Ana. O que o professor precisa saber sobre Autismo. 2016. Acesso em 18/01/2018. Disponível em: <https://www.reab.me/o-que-o-professor-precisa-saber-sobre-autismo/>

Manejo comportamental de crianças com Transtornos do Espectro do Autismo em condição de inclusão escolar: guia de orientação a professores [livro eletrônico]. São Paulo: Memnon, 2014. 1.004,23 Kb; PDF.

Resolução nº 100/2016/CEE. Estabelece normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina. Disponível em: <http://www.cee.sc.gov.br/index.php/legislacao-downloads/educacao-basica/outras-modalidades-de-ensino/educacao-basica/educacao-basica-ensino-especial-resolucoes/1359-resolucao-2016-100-cee-sc>

DEFICIÊNCIA FÍSICA

De acordo com a Resolução 100/2016 do Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina – CEE/SC, o público alvo da educação especial do Sistema Estadual de Educação, é:

- Alunos com Deficiência.
- Alunos com Transtorno do Espectro Autista.
- Alunos com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade.
- Alunos com Altas Habilidades/Superdotação.

Neste contexto vamos ressaltar aqui a deficiência física. Como incluir pessoas com deficiência física nas escolas regulares? Como esse sujeito pode participar das aulas de educação física, entre outras? Essas e muitas questões similares ocorrem quando pensamos na inclusão dessa pessoa, uma vez que a acessibilidade física é condição primeira para o aluno chegar à escola, circular pelas suas dependências, utilizar todos os seus espaços e poder atuar em todas as atividades propostas em sala de aula e fora dela.

Faz-se necessário registrar o conceito de acessibilidade, que de acordo com a Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015, que Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), no seu Capítulo I, Artigo 3º, consta:

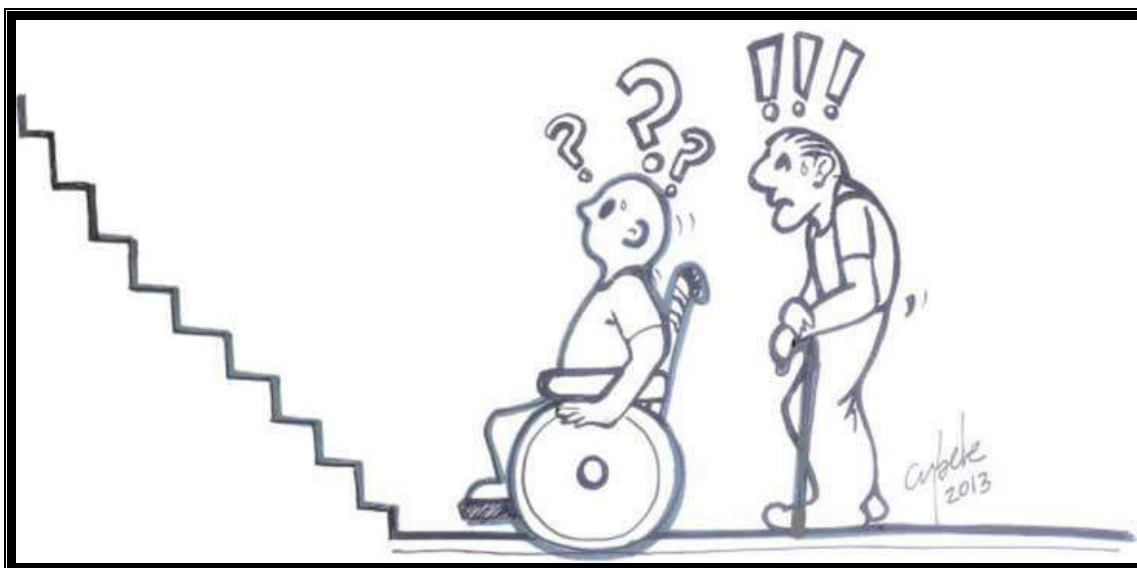
Art. 3º Para fins de aplicação desta Lei, consideram-se:

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

A acessibilidade é fator integrante do processo inclusivo, constituindo um desafio a ser superado, pois são muitas dificuldades e barreiras encontradas no acesso e nas práticas pedagógicas. Ao entrar em um ambiente que se diz devidamente preparado para receber cadeirantes, logo procuramos por uma rampa. Mas a inclusão de pessoas com deficiências físicas e/ou limitações motoras vai muito além disso, especialmente na escola. Segundo a cartilha do Ministério de Educação/MEC, o cadeirante não pode estar inserido em um mundo à parte para que desenvolva as habilidades motoras. É fundamental que o aluno seja beneficiado pelos recursos tecnológicos e de reabilitação e que tenha a possibilidade de interagir nos ambientes de sua convivência.

Assim, o movimento de incluir alunos com deficiência física na escola regular tem, cada vez mais, solicitado que o sistema educacional se adeque a essa demanda sem perder de vista

que a escola é o lugar em que todos, sem exceção podem aprender. Observe a charge abaixo. A que reflexão ela nos remete?



Algumas orientações que ajudam no momento de incluir esses alunos:

Informações sobre os alunos

É importante e imprescindível que tanto a equipe gestora da escola como os professores tenham o máximo de dados sobre cada aluno, como, qual recurso necessita e que o ajude a aprender, que sensibilidades possui, entre outros.

Móveis e Materiais Didáticos

- * O aluno deve ficar nas primeiras fileiras ou no centro da sala, de forma que todos o vejam e possam ajudá-lo, caso precise. O ideal é que o espaço esteja organizado para que seja possível se locomover sem grandes dificuldades.
- * Forrar a carteira com papel, prendendo-o com fita adesiva (para minimizar efeitos das dificuldades motoras).
- * Colocar canaletas de madeira ou P.V.C. cortado ao meio em toda a volta da carteira, para que os lápis não caiam no chão.
- * Providenciar suporte para livros, vira-páginas mecânico, assentos giratórios nas carteiras (podem auxiliar o movimento de levantar e sentar-se), prancha de madeira para sobreposição do caderno, descanso para os pés e extensões adicionais com dobradiças em carteiras (podem auxiliar alunos com pouco equilíbrio a manterem-se sentados).

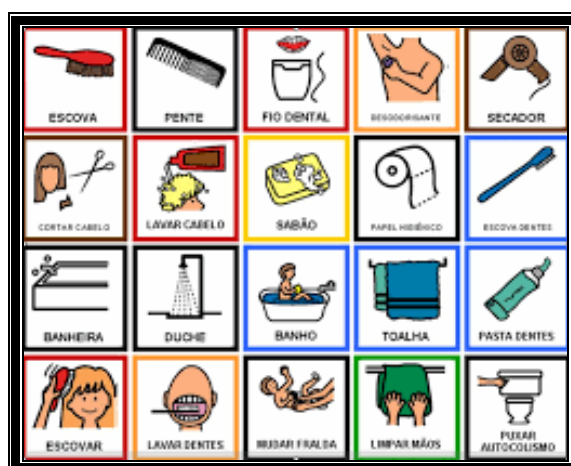
* Aumentar o calibre do lápis enrolando-o com fita crepe, cadarço ou espuma, de forma a facilitar a sua preensão.

* Providenciar talheres adaptados para o momento da alimentação.



* Providenciar equipamentos e/ou mobiliário que atenda a dificuldades motoras específicas como levantar, sentar, manter-se sentado, apanhar e manipular objetos, etc.

* Ampliar as estratégias pedagógicas, uso e manutenção de tecnologias assistivas como órteses, próteses, cadeira de rodas¹⁷, adaptações para atividades escolares, pranchas de comunicação¹⁸, computadores e adaptações de mobiliário, estimulando a autonomia.



Exemplo de prancha de comunicação

* Oferecer adaptações no material escolar (cadernos e apostilas adaptados, lápis com apoio, plano inclinado, atividades estruturadas, apostilas adaptadas, etc.).

¹⁷ Por meio do Programa Escola Acessível do MEC, com o valor do Capital é possível a compra de cadeira de rodas para uso de toda a escola.

- Quando houver necessidade de aquisição de cadeira de rodas para uso do aluno em tempo integral, a solicitação deverá ser feita no próprio município. Caso o aluno necessite de uma cadeira de rodas personalizada, sob medida, o município deve agendar consulta no Centro Catarinense de Reabilitação, em Florianópolis, pelo telefone: (48)32219200.

¹⁸ Para a utilização da prancha de comunicação ou a comunicação alternativa, é fundamental a orientação do Fonoaudiólogo.

* Permitir ao aluno o uso de tecnologias assistivas¹⁹ e recursos tecnológicos visando o acesso ao currículo.

Peças imantadas

Use material concreto e lousa com letras magnéticas para facilitar a formação de palavras e a memorização quando houver restrição no movimento dos braços.

Outra possibilidade é a utilização de velcro para fixar os materiais na mesa e/ou parede.



Adequação Física

- Alunos cadeirantes necessitam de transporte adequado para seu deslocamento casa-escola-casa.
- Verificar se a escola disponibiliza rampas de acesso na sua entrada, no pátio e na quadra de esportes. Averiguar também se o aluno com mobilidade reduzida tem acesso aos laboratórios e à biblioteca;
- Observar quais ambientes estão situados no segundo piso e que o aluno precisa ter acesso;
- E ainda, constatar se a escola possui um banheiro adaptado adequadamente. Os mesmos devem possuir barras de apoio para o vaso sanitário e para os lavatórios. Para conhecer todas as medidas e padrões é fundamental verificar as Normas da ABNT – NBR 9050²⁰.

Apresentamos alguns espaços com acessibilidade garantida:

¹⁹ Para maiores informações e orientações, entrar em contato com a equipe do CETEP/FCEE. Fone: (48) 3381-1657. Email: cetep@fcee.sc.gov.br

²⁰ Fonte:

http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/arquivos/%5Bfield_generico_imagens-filefield-description%5D_24.pdf



- O que facilita a acessibilidade na escola:

* Colocação de pequenos degraus inclinados ou rampas de acesso em todos os ambientes da escola.

* Sanitários que comportem cadeira de rodas e tenham assentos adaptados com barras de apoio.

- * Colocação de torneiras do tipo alavanca ou pressão nos banheiros.
- * Utilização de maçanetas do tipo alavanca.
- * Colocação de corrimãos próximos à lousa, bebedouros e assentos dos banheiros.
- * Remoção de carteiras e outros móveis para a livre passagem de cadeira de rodas, e também a locomoção de alunos com muletas.
- * Adaptações do mobiliário de forma a promover maior conforto aos alunos que usam tipoia, órteses e/ou próteses.
- * Colocação de tapetes antiderrapantes em áreas escorregadias, portas largas e mobiliário com cantos arredondados.

Temos clareza que quando falamos de inclusão, não nos referimos somente às adequações arquitetônicas, mesmo que estes aspectos sejam os primeiros a virem a nossa mente. A condição que garante o acesso aos ambientes sem nenhuma barreira vai muito além. No entanto, ao tratarmos do aluno com deficiência física, as questões específicas da acessibilidade arquitetônica são cruciais para a garantia do acesso à escola. A necessidade de buscar ajudas técnicas e soluções de acessibilidade fortalece a escola, proporciona um aprendizado contínuo e facilita a adoção de práticas inclusivas, como resultado das suas experiências.

Referências Bibliográficas

<http://www.crianca.mppr.mp.br/modules/noticias/article.php?storyid=624>

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

www.aprendercrianca.com.br – **CARTILHA DA INCLUSÃO**

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm

Resolução nº 100/2016/CEE. Estabelece normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina. Disponível em: <http://www.cee.sc.gov.br/index.php/legislacao-downloads/educacao-basica/outras-modalidades-de-ensino/educacao-basica/educacao-basica-ensino-especial-resolucoes/1359-resolucao-2016-100-cee-sc>

DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

O processo de inclusão de alunos com deficiência tem se desenvolvido de maneira cada vez mais consistente, como resultado de inúmeras legislações e documentos definidores de diretrizes, para implementação e desenvolvimento de políticas públicas de inclusão. Esse processo se materializa por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que se constitui em um sistema de apoio com orientação inclusiva, oferecendo aos alunos público-alvo da Educação Especial, reais oportunidades de serem incluídos na escola regular, em turno oposto ao frequentado na sala comum, e, também por meio dos Serviços Especializados que o Estado de Santa Catarina oferece.

Quando a escola se fundamenta na abordagem inclusiva, que concebe a educação como direito de todos e parte do pressuposto de que toda pessoa aprende e tem direito à educação, reconhece que, o aluno tendo uma deficiência ou não, a origem do problema de aprendizagem não está nas suas características intelectuais, mas sim, em possíveis barreiras presentes na própria escola. Segundo Vygotsky, as dificuldades apresentadas pela pessoa com deficiência intelectual, ocorrem devido a questões biológicas e sociais. A partir disso entendemos que a parte social é de fundamental importância no contexto de vida e desenvolvimento dessa pessoa, mas não podem ser descartadas as dificuldades apresentadas pela parte biológica.

Porém, mesmo com a mudança de paradigmas, a tendência ainda é responsabilizar somente o aluno com deficiência intelectual quando ele não aprende. Por quê? Porque ainda atuamos na lógica da normalidade/anormalidade e enquadramos nossos alunos em categorias a partir de parâmetros que se baseiam num padrão de desenvolvimento considerado “normal”. O que é ser “normal”? Definimos e atribuímos aos alunos “idade mental” diferente da cronológica, que segue a mesma lógica.

Estas categorizações são totalmente contrárias aos princípios básicos da educação inclusiva. A diferença é própria da condição humana, uma vez que somos todos diferentes, singulares, únicos, o que significa que ninguém é normal. Existe um padrão de normalidade para a sociedade e para a ciência.

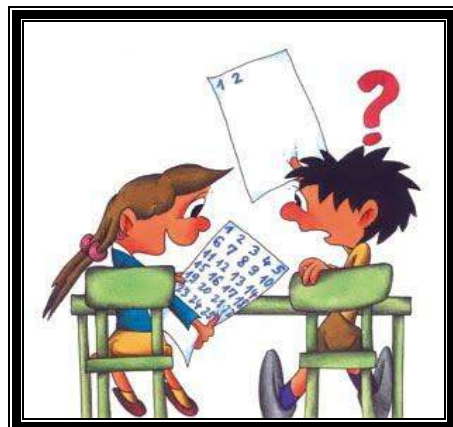
Na perspectiva inclusiva, um aluno com deficiência intelectual não tem idade mental diferente da cronológica nem é menos inteligente que os demais. Ele é diferente, como todos os outros. Mas como traduzir isso na prática cotidiana da sala de aula?

Vygotsky (1896-1934) defendia que a condição humana não é dada pela natureza, mas construída ao longo de um processo histórico-cultural pautado nas interações sociais realizadas entre o homem e o meio. Assim, segundo ele, os aspectos biológicos não são determinantes e o desenvolvimento de qualquer pessoa, tenha ela deficiência ou não, depende das oportunidades de aprendizagem e das relações que estabelece.

Contestava impetuosamente o estabelecimento de padrões “normais” de desempenho intelectual. Defendia que o desenvolvimento cognitivo em cada etapa da vida não apresenta aspectos estanques e universais, havendo uma multiplicidade de possibilidades de acordo com a experiência de cada sujeito. Defendia que os alunos fossem ativamente encorajados a superar suas atuais habilidades, alegando que estratégias pedagógicas adequadas são capazes de provocar avanços que não ocorreriam espontaneamente.

É a isso que se refere um de seus principais conceitos, o de zona de desenvolvimento proximal (ZDP). A ZDP nada mais é do que a distância entre o desenvolvimento real, que se costuma determinar por meio da solução independente de problemas, e o desenvolvimento potencial, determinado pela resolução feita com a ajuda de um adulto ou em colaboração com companheiros.

Através dessa concepção, Vygotsky ressalta a importância da escola e do professor no processo de desenvolvimento dos alunos. Para ele, o professor, em primeiro lugar, deve conhecer bem o estudante a fim de planejar estratégias a partir de objetivos baseados em seu potencial, ou seja, naquilo que ele é capaz de fazer quando conta com ajuda. Assim, é essencial que o professor aposte no aluno. Desafie-o, oportunizando interações com o ambiente social e cultural – ou seja, com outros estudantes, com a comunidade e com o currículo – capazes de alavancar seu desenvolvimento.



Ratifica-se aqui a importância dos inúmeros instrumentos e materiais diversificados que podem ser utilizados. E ao compor grupos de trabalho, organizar de modo que sejam heterogêneos, para que um sirva de mediador para o outro.

Pimentel (1999, p. 18) diz que para Vigotski “a aprendizagem antecede o desenvolvimento, que é exatamente na e pela zona do desenvolvimento proximal.” Nessa direção encontramos a ideia de Vygotsky, segundo a qual o único ‘bom ensino’ é o que promove o desenvolvimento.

Nesse sentido, Camargo (1999) aborda a relação entre os níveis de desenvolvimento no âmbito da zona de desenvolvimento proximal. Para esta autora, o sujeito realiza uma determinada atividade de forma independente, depois que o outro o tenha auxiliado nesta atividade, num momento anterior. Assim, “níveis diferenciados de desenvolvimento cognitivo possibilitam intercâmbios mais ricos e interessantes, permitindo trocas de conhecimentos e habilidades na apreensão do mundo e na resolução de problemas diversos.” (CAMARGO, 1999, p. 69). A autora, embasada nos fundamentos teóricos de Vigotski, ressalta a importância do intercâmbio de alunos com diferentes níveis cognitivos. A sala de aula, dependendo de como o professor a conduz, poderá ser um ambiente rico;

[...]

O professor deve considerar que, além do limite aparente, há possibilidades de aprendizagens e desenvolvimento, o que dependerá em boa parte da sua atuação [...]. Sendo assim, a principal função desse profissional está na “zona do desenvolvimento proximal” do aluno. É importante que cada aluno seja mediado com recursos que promovam a aprendizagem, desenvolvendo-se plenamente, já que todas são capazes de aprender, desde que sejam ofertadas as condições necessárias.



Para Vygotsky, a instrução escolar é uma dimensão altamente necessária no processo de desenvolvimento intelectual. No processo pedagógico é fundamental o papel da mediação, seja social ou seja instrumental, para a internalização das trocas sociais entre professores e alunos. Os procedimentos regulares que ocorrem na escola (demonstração, assistência, fornecimento de pistas, instruções, uso de material instrucional) são fundamentais na promoção do bom ensino, visando o desenvolvimento do indivíduo.

As interações sociais no contexto escolar passam a ser entendidas como condição necessária para a apropriação e produção dos conhecimentos por parte dos alunos. Quando o professor estimula o diálogo, a cooperação entre pares, a troca de informações, o confronto de ideias, a divisão de tarefas e a ajuda mútua, está atuando de forma a propiciar a construção de conhecimentos numa ação partilhada, pois segundo Vygotsky, as relações entre sujeito e objeto do conhecimento são estabelecidas através dos outros. A relação do homem com o mundo é uma relação fundamentalmente mediada.

Após esta introdução teórica, trazemos algumas contribuições de estudiosos da deficiência intelectual, que com certeza contribuirão no dia a dia da escola.

Recomendações para professores que atuam com alunos com Deficiência Intelectual²¹

- Obter junto aos pais do aluno, informações sobre interesses, preferências, habilidades e limitações em casa e na vida social, porque podem ser decisivas para o sucesso das intervenções de inclusão escolar.
- Um vocabulário acessível e explicações objetivas previnem interpretações equivocadas e facilitam a compreensão geral e específica da criança.
- A repetição de explicações e correção de comportamentos inadequados é quase sempre necessária. Uma forma de tornar eficaz a repetição é aliar à instrução verbal o uso de recursos visuais e auditivos.
- Dar devolutiva (feedback) imediata permitindo que o aluno interprete rapidamente a adequação de suas respostas, perguntas ou comportamentos às informações transmitidas é fundamental.

²¹ Arruda, Marco Antonio e Mario de Almeida. A Cartilha de Inclusão Escolar. Centro de Estudos Prospectivos de Educação e Cultura. Campinas. São Paulo. Disponível em: <http://blog.centrodestudos.com.br/deficiencia-intelectual-di/>

- O uso de recursos audiovisuais e experiências práticas complementares, bem como a criação de elos entre os novos conhecimentos e os previamente adquiridos, são de grande utilidade nesse contexto.

Para as atividades em sala de aula e tarefas de casa:

- A instrução passo a passo é muito importante. Divida cada nova tarefa em pequenos passos, ajude-o a identificá-los e corrija através de demonstração. A seguir, deixe-o tentar, por sua conta, cada passo e todos os passos na sequência, estruture e corrija até que alcance autonomia.
- O uso de relógio, calendário e quadros referenciais com rotinas, alfabeto e números, por exemplo, podem auxiliar a organização (temporal e espacial) e memória (retenção e evocação).
- Os trabalhos em sala de aula em duplas ou grupos são muito bem-vindos, como também atividades como ateliês, oficinas, música e teatro (dramatização).
- O professor deve estimular o uso de diferentes recursos para a leitura e escrita como computador, letras móveis, lápis adaptados, jogos, etc.
- O uso do material dourado, blocos lógicos, ábacos, dados, jogos e calculadoras pode auxiliar bastante no ensino da Matemática.
- Ensinar ao aluno como corrigir ele próprio suas atividades, contribui para a sua autonomia.
- Pela dificuldades em solucionar problemas novos, mesmo que sejam semelhantes a outros problemas já vividos, trabalhar permanentemente, dando-lhe oportunidades de resolver situações da vida diária, sem antecipar nem responder em seu lugar.

Para complementar, consultamos também a **Cartilha da Inclusão escolar - Inclusão Baseada em Evidências Científicas**, (2014, p.19), que reúne 18 associações e grupos de pesquisa, com recomendações gerais e específicas de inclusão, também com o objetivo de prover recomendações objetivas e passíveis de implantação na diversidade da realidade das escolas. Em relação às atividades desenvolvidas em sala de aula e às tarefas de casa, é importante registrar que:

- Informações devem ser apresentadas de forma segmentada e seriada, contemplando diversos sentidos e estilos de aprendizagem (visual, auditivo e cinestésico).
- O aluno deve receber as informações e executar suas tarefas em grau de dificuldade adequado para suas necessidades (objetivos alcançáveis).

- Simplificar e dividir instruções complexas, tornando-as mais concretas e atreladas a conhecimentos prévios, relevantes e da vida diária da criança.
- Evitar que o aluno abandone a atividade antes de tentar finalizá-la e tempo extra para a execução das atividades deve ser previamente estabelecido pelo professor.
- Coibir hábitos de multitarefas (executar várias tarefas ao mesmo tempo dividindo a atenção entre elas) em casa e na sala de aula.
- O uso de recursos tecnológicos (computador, tablet, calculadora, corretor ortográfico, etc.) pode ser de grande ajuda na realização das atividades de sala de aula e tarefas de casa, desde que sob a orientação do professor.
- Os trabalhos de mais longa duração (como um projeto de Ciência) devem ser divididos em segmentos, podendo ser entregues em várias etapas.
- Quando houver acesso à internet, o professor poderá auxiliar o aluno enviando anotações e resumos das aulas dadas, bem como lembrá-lo das tarefas de casa.
- Alunos com deficiência devem ter a oportunidade de apresentar seus trabalhos de formas alternativas, [...].
- O professor pode fazer uso de avaliação oral, ao invés de escrita, ou avaliações a serem realizadas em casa, ao invés de na escola, quando assim achar necessário.
- O aluno deve poder consultar livros e outros recursos durante a realização das avaliações.

Referências Bibliográficas

ARRUDA, Marco Antonio e Mario de Almeida. **A Cartilha de Inclusão Escolar**. Centro de Estudos Prospectivos de Educação e Cultura. Campinas. São Paulo. Disponível em: <http://blog.centrodestudos.com.br/deficiencia-intelectual-di/>

CAMARGO, Janira Siqueira. **A Interação Professor aluno**: A Escola como Espaço Interativo. In: MARTINS, João Batista (org.). Na perspectiva de Vygotsky. São Paulo: Quebra Nozes/ Londrina CEFIL, 1999. p.67-79.

JOENK, Inhelora Kretzschmar. **Uma Introdução ao Pensamento de Vygotsky**. Revista Linhas.Vol 3. Nº 1. Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. 2002. ISSN 1984-7238.

PIMENTEL, Alessandra. **Intersubjetividade e Aprendizagem Escolar**. In: MARTINS, João Batista (org.). Na perspectiva de Vygotsky. São Paulo: Quebra Nozes/ Londrina CEFIL, 1999.p. 13-24.

PINTO, Gláucia Uliana; GOES, Maria Cecília Rafael de. **Deficiência mental, imaginação e mediação social**: um estudo sobre o brincar. Ver. Brás. Edu. Espec., Jan./ Apr. 2006, vol. 12, nº1, p.11-28.ISSN 1413-6538.

VIGOTSKI, L.S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.