Alfabetização e Letramento

Sheila de Quadros Uzêda

Educação Inclusiva

Educação Inclusiva

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Sheila de Quadros Uzêda

Educação Inclusiva

Salvador, 2019

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
Reitor: João Carlos Salles Pires da Silva
Vice-Reitor: Paulo César Miguez de Oliveira
Pró-Reitoria de Extensão Universitária
Pró-Reitora: Fabiana Dultra Britto
Faculdade de Educação
Diretor: Cleverson Suzart

Superintendência de Educação a Distância -SEAD
Superintendente
Márcia Tereza Rebouças Rangel

Coordenação de Tecnologias Educacionais
CTE-SEAD
Haenz Gutierrez Quintana

Coordenação de Design Educacional
Lanara Souza

Coordenadora Adjunta UAB
Andréa Leitão

Alfabetização e Letramento
Coordenadora: Profa. Fátima Souza

Produção de Material Didático
Coordenação de Tecnologias Educacionais
CTE-SEAD

Núcleo de Estudos de Linguagens & Tecnologias - NELT/UFBA

Coordenação
Prof. Haenz Gutierrez Quintana

Projeto gráfico
Haenz Gutierrez Quintana
Foto de capa: rawpixel.com

Equipe de Revisão:
Edivalda Araujo
Julio Neves Pereira
Márcio Matos
Simone Bueno Borges

Equipe Design
Supervisão: Alessandro Faria
Editoração / Ilustração:

Ana Paula Ferreira; Marcos do Nascimento; Moema dos Anjos; Sofia Casais; Ariana Santana; Camila Leite; Marcone Pereira

Gerente de AVA: Jose Renato Oliveira
Design de Interfaces: Raissa Bomtempo

Equipe Audiovisual
Direção:
Haenz Gutierrez Quintana
Produção:
Leticia Oliveira; Ana Paula Ramos
Câmera: Valdinei Matos
Edição:

Deniere Silva; Flávia Braga; Irlan Nascimento; Jeferson Ferreira; Jorge Farias; Michaela Janson; Raquel Campos; Victor dos Santos
Animação e videografismos:

Bianca Silva; Eduarda Gomes; Marcela de Almeida; Dominique Andrade; Roberval Lacerda; Milena Ferreira
Edição de Áudio:

Cícero Batista Filho; Greice Silva; Pedro Henrique Barreto; Mateus Aragão

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001. Esta obra está sob licença *Creative Commons CC BY-NC-SA 4.0*: esta licença permite que outros remixem, adaptem e criem a partir do seu trabalho para fins não comerciais, desde que atribuam o devido crédito e que licenciem as novas criações sob termos idênticos.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFBA

U99 Uzêda, Sheila de Quadros.
Educação inclusiva / Sheila de Quadros Uzêda. - Salvador: UFBA, Faculdade de Educação; Superintendência de Educação a Distância, 2019.
59 p. : il.

Esta obra é um Componente Curricular do Curso de Especialização em Alfabetização e Letramento na modalidade EaD da UFBA/SEAD/UAB.

ISBN: 978-85-8292-199-9

1. Educação inclusiva. 2. Inclusão escolar. 3. Alfabetização. 4. Educação especial. I. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. II. Universidade Federal da Bahia. Superintendência de Educação a Distância. III. Título.

CDU: 376

Sumário

Mini currículo 6

Apresentação 7

I Unidade: Educação Inclusiva: Conceituações, Princípios e Marcos Legais 9
Síntese da Unidade 23
Sugestões de Leitura 24
Atividade Avaliativa 24
Referências 24

Ii Unidade: Inclusão e o Processo de Alfabetização e Letramento (DV, DA/Surdez e DI) 27
Deficiência Visual 28
Deficiência Auditiva / Surdez 35
Deficiência Intelectual 38
Síntese da Unidade 39
Sugestões de Leitura 39
Atividade Avaliativa 40
Referências 40

Iii Unidade : Inclusão e o Processo de Alfabetização e Letramento (DF, DMu, Surdocegueira, TEA e AH/SD) 43
Deficiência Física e Deficiência Múltipla 43
Surdocegueira 46
Transtorno do Espectro Autista 48
Altas Habilidades / Superdotação 51
Atendimento Educacional Especializado e Salas de Recursos Multifuncionais 54
Síntese da Unidade 56
Sugestões de Leitura 56
Atividade Avaliativa 57

Referências 58

Mini currículo

Professora Sheila de Quadros Uzêda

Docente Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Doutora e Mestre em Educação pela UFBA. Professora de graduação e pós-graduação. Docente em cursos de formação de professores na perspectiva inclusiva. Docente de pós-graduação em cursos de Psicopedagogia, Educação Inclusiva, Psicologia da Educação, Neuropsicologia. Experiência como Psicóloga em Centros de Atendimento Educacional Especializado, atendendo pessoas com deficiência e seus familiares. Integrou equipe interdisciplinar em programa de prevenção à cegueira por retinopatia da prematuridade (Projeto ROP).

Apresentação

Prezados(as) cursistas!

Iniciaremos agora um importante diálogo sobre diversas questões que envolvem o processo de alfabetização e letramento numa perspectiva inclusiva. A interface entre esses dois complexos processos, alfabetização e inclusão, resulta em grandes desafios para o trabalho docente e, por isso, torna-se imprescindível conhecer melhor a realidade dos estudantes Público Alvo da Educação Especial (PAEE). Para tanto, é preciso começar pelo debate e compreensão do que vem a ser educação inclusiva, seus fundamentos e seus princípios norteadores. Esclarecida esta dimensão conceitual, é possível avançarmos pelas especificidades dos estilos e ritmos de aprendizagem das crianças que apresentam deficiências, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, principalmente no que tange ao processo de alfabetização e letramento.

Para percorrer esse caminho, vamos dispor de estratégias e materiais diversos, que visam favorecer o processo de aprendizagem. São eles: o e-book, dividido em três unidades, contendo discussões centrais em relação ao nosso componente curricular; videoaulas abordando temas específicos e textos para leitura e aprofundamento.

A avaliação da aprendizagem consistirá em momento individual e em grupo. Haverá uma atividade avaliativa a ser respondida individualmente e será proposta uma produção textual a ser elaborada em grupo de quatro (4) integrantes. A efetiva participação nas atividades de interação no ambiente virtual também consistirá em critério avaliativo. Planejem bem o tempo de estudo! Desejamos novas e ricas experiências de aprendizagem!

Sheila de Quadros Uzêda

Unidade 1 - Educação Inclusiva: Conceituações, Princípios e Marcos Legais

Ilustração: Flávia Moreira

O movimento de inclusão social tem se difundido no mundo ocidental, principalmente a partir da década de 1980, período em que se começou a defender de modo mais sistemático a inclusão das pessoas com deficiência como um dos direitos básicos preconizados em documentos legais e normativos. O movimento de inclusão ganha força a partir da concepção de educação enquanto direito de todos e da proposta de universalização do ensino fundamental, como aponta Schuchter (2018, p. 45):

> *O conceito de inclusão veio acompanhado de ideia de universalização do ensino fundamental, da obrigatoriedade da matrícula das pessoas portadoras de deficiência na escola regular, da obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e indígena nos currículos da educação básica, da instituição das modalidades de educação básica – quilombola, indígena, campo, educação e jovens e adultos, Educação Especial -, das políticas de reparação, educação para todos.*

A concepção de inclusão vem se fortalecendo, apesar das inúmeras barreiras ainda enfrentadas pelas pessoas com deficiência no dia a dia. Dentre essas barreiras, destaca-se a exclusão escolar. Mas vamos entender melhor a evolução histórica das ideias e das formas de atenção e educação destinadas aos estudantes com deficiência e assim ficarão mais claras as mudanças de paradigmas (princípios e ideias que caracterizam um modelo) que fundamentaram as diferentes práticas em Educação Especial. Vamos passear pelos 3 momentos:

Fonte: Elaborado pela autora

Por muito tempo as crianças e jovens com deficiência não tiveram direito a frequentar uma escola comum e sua educação se processava em espaços segregados. A Educação Especial no Brasil, agora modalidade transversal de educação, tinha antes um caráter substitutivo à educação regular. E o que isso quer dizer? As pessoas com deficiência, até meados de 1960, eram impedidas de frequentar as instituições de ensino regular. Elas estudavam em instituições especializadas, que desenvolviam um trabalho de cunho predominantemente assistencialista e não educacional. Isso porque a sociedade atribuía a esses indivíduos o estigma de incapacidade. Dessa forma, a Educação Especial acontecia separada, em paralelo ao ensino comum. De um lado, estavam as escolas comuns que atendiam os estudantes considerados "normais", ou seja, aqueles que satisfaziam aos padrões socialmente estabelecidos; de outro, estavam as escolas especiais que se ocupavam do atendimento educacional das pessoas com deficiência. Todo esse período ficou conhecido como **segregação**.

Mais adiante, esse modelo paralelo, em que a Educação Especial substituía o ensino comum, passou a ser duramente criticado e, a partir de 1970, ocorreu o movimento de **integração** escolar, no qual as crianças eram inseridas nas escolas comuns, mas não existia nenhuma modificação ou adequação do ambiente escolar para recebê-las e para desenvolver um trabalho educacional com esse público. A rotina da escola permanecia a mesma e os estudantes com deficiência é que tinham que se modificar para atender às exigências do meio e para se adaptar ao ritmo das outras crianças. Existia uma concepção de ensino homogeneizante e todos precisariam se adequar, ou seja, a diferença não era respeitada e também não eram garantidas oportunidades de aprendizagem para essas crianças, oportunidades estas que respeitassem seu potencial e suas limitações. O movimento de Integração foi considerado um avanço em relação ao modelo anterior, porque possibilitou o acesso à escola regular - antes negado -, mas não garantiu que a escolarização de fato se processasse junto às demais crianças. Os estudantes com deficiência ocupavam fisicamente o espaço escolar, mas estavam simbólica e socialmente excluídos.

Esse movimento não se sustentou por muito tempo e logo os anseios por uma **inclusão** efetiva, já defendida no nível internacional, ganharam fôlego também no Brasil.

> *A politica de integração havia resultado em uma estrutura educacional fragmentada, nem sempre acessível a todos. Em contrapartida, iniciavam-se movimentos no mundo com ênfase na consciência e o respeito à diversidade, produzindo mudanças no papel da escola que passou a responder melhor as necessidades dos estudantes. Começava a surgir o conceito de inclusão. (CUNHA, 2013, p. 35).*

O termo Educação Inclusiva foi popularizado pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), documento internacional de referência na área, que defende a inclusão de todas as crianças na escola comum, independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, educacionais, linguísticas, etc. Na opinião de Prieto (2006, p. 8), a educação inclusiva

> *[...] se constitui pelo apreço à diversidade como condição a ser valorizada, pois é benéfica à escolarização de todas as pessoas, pelo respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem e pela proposição de outras práticas pedagógicas, o que exige ruptura com o instituído na sociedade e, consequentemente, nos sistemas de ensino.*

Incluir implica não negar a diferença, mas sim repensar valores, atitudes e construir estratégias pedagógicas diferentes para acolher os diversos ritmos e estilos de aprendizagem. Incluir é, portanto, um exercício diário de conviver com o outro, buscando enxergar sua singularidade e valorizar seu potencial. Os(as) educadores(as) não devem se ater unicamente ao déficit, à limitação imposta pela condição de deficiência, pois a prática pedagógica precisa se organizar a partir do nível de desenvolvimento em que a criança se encontra em direção ao seu potencial, ao que ela pode vir a desenvolver.

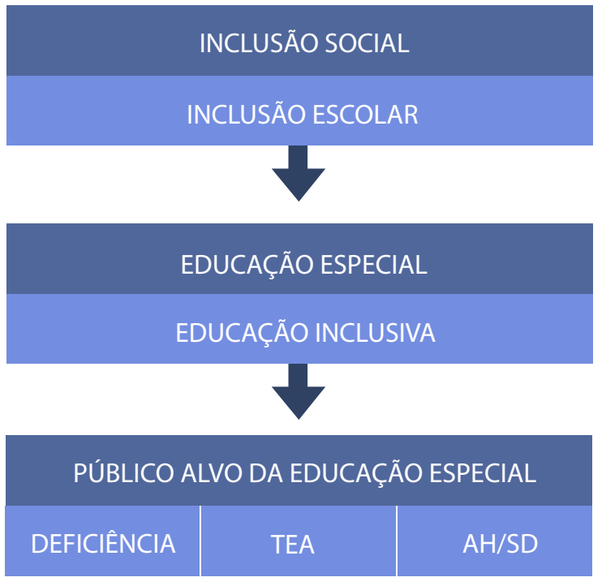
> *Vygotsky entende que o desenvolvimento humano compreende dois níveis: o primeiro é o nível de desenvolvimento real, que compreende o conjunto de atividade que a criança consegue resolver sozinha. Esse nível é indicativo de ciclos de desenvolvimento já completos, isto é, refere-se às funções psicológicas que a criança já construiu até determinado momento. O segundo nível de desenvolvimento é o nível de desenvolvimento potencial: conjunto de atividades que a criança não consegue realizar sozinha, mas que, com a ajuda de alguém que lhe dê algumas orientações adequadas (um adulto ou outra criança mais experiente), ela consegue resolver. Para Vygotsky, o nível de desenvolvimento potencial é muito mais indicativo do desenvolvimento da criança que o nível de desenvolvimento real, pois este último refere-se a ciclos de desenvolvimento já completos, é fato passado, enquanto o nível de desenvolvimento potencial indica o desenvolvimento prospectivamente, refere-se ao futuro da criança (ZANELLA, 1994, p. 98).*

É esse olhar prospectivo - para o que estar por vir - que deve nortear o fazer pedagógico em sala. Sem negar as limitações decorrentes da condição de deficiência, mas também sem se restringir a elas, é preciso perceber os aspectos positivos e as potencialidades do estudante, criando oportunidades de acesso e permanência na escola.

Reflita comigo!

Você, professor(a), já se questionou a respeito da prática que desenvolve em sala? Até que ponto seu planejamento pedagógico, suas ações em sala alcançam todos os alunos, respeitando os diferentes ritmos de aprendizagem? Você considera sua prática docente inclusiva?

Como podemos perceber, o conceito de inclusão é amplo, mas em nosso componente iremos abordar mais especificamente o movimento de inclusão na esfera educacional, no que tange à escolarização das crianças que são Público Alvo da Educação Especial (PAEE). E atualmente quais são as pessoas consideradas Público Alvo da Educação Especial? Com base nos documentos legais mais recentes na área da Educação Especial, dentre eles a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (2008) e a Lei Brasileira de Inclusão – LBI (2015), três grupos compõem o público que deve ser contemplado pelos serviços de Educação Especial: os estudantes com Deficiência, os estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e os estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD).



Fonte: Elaborado pela autora

Na segunda e na terceira unidades, falaremos mais detalhadamente sobre algumas necessidades educacionais apresentadas por esses alunos - guardando-se a singularidade de cada pessoa - e discutiremos sobre possíveis estratégias pedagógicas a serem utilizadas em sala de aula para favorecer o processo de aprendizagem.

Incluir é bem mais do que matricular uma criança e bem mais do que frequentar a sala de aula. É preciso que a criança tenha oportunidade de participar ativamente das atividades propostas em sala e das atividades extraclasse. Para tanto, de antemão, é preciso conhecer a criança, propor atividades para avaliar seu nível de desenvolvimento real (VYGOTSKY, 1998), conhecer sua história de vida e sua experiência acadêmica nos anos anteriores, dentre outros aspectos, a fim de perceber como a criança aprende, como elabora as informações e de que modo responde frente aos desafios propostos. Assim, é possível refletir sobre as modificações e adaptações necessárias para favorecer sua participação ativa e, consequentemente, sua aprendizagem.

Para que a inclusão se efetive no cotidiano da sala de aula e no espaço escolar como um todo, é necessário garantir algumas condições ou elementos essenciais. Podemos listar alguns deles, a saber:

1. Políticas públicas que tornem efetivos os direitos garantidos por lei.
2. Matrícula de todas as crianças na rede regular de ensino, em escola próxima a seu domicílio, como aconteceria com qualquer criança que não fosse considerada Público Alvo da Educação Especial.
3. Formação inicial e continuada que discuta e subsidie o(a) educador(a) a atuar numa perspectiva inclusiva e interface entre o professor da sala de aula comum e o professor especializado.
4. Envolvimento de todos os atores responsáveis pela tarefa de educar a criança (família, escola e comunidade).
5. Articulação entre serviços de saúde e educação para favorecer o diálogo e parceria entre os profissionais que atendem e acompanham a criança.
6. Jogos, brinquedos e materiais pedagógicos apropriados.
7. Acesso à Tecnologia Assistiva (TA) e Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA).

Vamos discorrer um pouco sobre cada item!

1. Políticas públicas que tornem efetivos os direitos garantidos por lei.

Em relação a esse primeiro ponto, sabemos que existe uma profusão de documentos legais, nacionais e internacionais que embasam as ações em termos de inclusão. Podemos citar alguns deles, que se encontram disponíveis na Internet, ou seja, você pode consultá-los na íntegra após ler este capítulo. São eles:

Quadro 01: Relação de documentos que embasam a educação inclusiva

DISPOSTIVOS LEGAIS

1990 – Declaração Mundial de Educação para Todos

1994 – Declaração de Salamanca

1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96

2001 – Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 2/2001)

2001 – Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001

2001 – Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001

2002 – Resolução CNE/CP nº1/2002

Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever em sua organização curricular formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.

2002 – Lei nº 10.436/02

Reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia.

2005 – Decreto nº 5.626/05

Regulamenta a Lei nº 10.436/02, visando à inclusão dos alunos surdos, dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular.

2007 – Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE

Traz como eixos a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implantação de salas de recursos multifuncionais e a formação docente para o atendimento educacional especializado.

2008 – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

Traz as diretrizes que fundamentam uma política pública voltada à inclusão escolar, consolidando o movimento histórico brasileiro.

2009 – Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência

Aprovada pela ONU e da qual o Brasil é signatário. Estabelece que os Estados Parte devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino. Determina que as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório; e que elas tenham acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem (Art.24).

2008 – Decreto nº 6.571

Dá diretrizes para o estabelecimento do atendimento educacional especializado no sistema regular de ensino (escolas públicas ou privadas).

2009 – Resolução No. 4 CNE/CEB

Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, que deve ser oferecido no turno inverso da escolarização, prioritariamente nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular. O AEE pode ser realizado também em centros de atendimento educacional especializado públicos e em instituições de caráter comunitário, confessional ou filantrópico sem fins lucrativos conveniados com a Secretaria de Educação (Art.5º).

2012 – Lei nº 12.764

Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990.

2015 – Lei n. 13.146

Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) – LBI.

Fonte: https://inclusaoja.com.br/legislacao/

2. Matrícula de todas as crianças na rede regular de ensino, em escola próxima a seu domicílio, como aconteceria com qualquer criança que não fosse considerada Público Alvo da Educação Especial.

Esse direito está assegurado em diversos documentos legais, dentre eles: a Constituição Federal de 1988, que determina em seu Art. 205 que a educação é direito de todos, e a Resolução do CNE/CEB nº 2/2001, a qual define as diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica e determina que as escolas do ensino regular devem matricular todos os alunos em suas classes comuns, com os apoios necessários. Mais recentemente, em 2015, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) alterou o Art. 8º da Lei nº 7.853/89 e passou a considerar que qualquer escola, pública ou particular, que negar matrícula a um aluno com deficiência comete crime punível com reclusão de 2 (dois) a 5 (cinco) anos e multa. Diante disso, constitui crime recusar, cobrar valores adicionais, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, em razão de sua deficiência.

3. Formação inicial e continuada que discuta e subsidie o(a) educador(a) a atuar numa perspectiva inclusiva e interface entre o professor da sala de aula comum e o professor especializado.

O educador da sala de aula comum que atuará no processo de alfabetização, em geral, fez um curso superior em pedagogia ou formou-se em magistério. Ele recebe uma formação generalista, na qual tem pouco contato com a área de Educação Especial. A maioria dos cursos de pedagogia tem poucos componentes curriculares sobre Educação Especial e em geral as experiências de estágio curricular não são diretamente nesta área, tampouco são supervisionadas por professores especializados em educação especial/inclusiva.

Desse modo, a formação inicial do(a) professor(a) não instrumentaliza esse profissional a atuar diretamente com estudantes que apresentem demandas específicas. Muitos professores vivenciam o desafio da inclusão como uma experiência desestabilizadora e sentem-se impotentes diante deste universo, por vezes, desconhecido. Alguns buscam a formação continuada, fazendo cursos de curta ou longa duração, pós-graduação latu ou stricto sensu. Outros buscam ajuda diretamente com os profissionais que acompanham a criança, dentre eles o professor especializado. Mas nem sempre esse diálogo é possível, pois esses profissionais, muitas vezes, encontram-se em espaços diferentes, dificultando a troca de conhecimentos entre eles e o suporte necessário. O professor especializado, historicamente, esteve na escola especial ou nos centros especializados, estabelecendo pouco contato com a realidade cotidianamente vivenciada pelo aluno em sala. A perspectiva inclusiva propõe uma maior aproximação entre o professor da sala de aula comum e o professor especializado e sugere que o lócus de atuação desse professor deve ser a escola regular, possibilitando uma atuação conjunta. Muito se fala atualmente sobre ensino colaborativo, no qual esses profissionais fariam planejamento pedagógico, o plano individual orientado do aluno e algumas atividades em sala de modo conjunto, partilhando o espaço da sala de aula e os saberes de cada um. Para que essa colaboração aconteça, é preciso, antes, existir maior integração entre os currículos desses profissionais. Além disso, depois de formados, a presença do professor especializado na escola comum mostra-se essencial para que o suporte necessário seja ofertado ao professor e à criança.

> *Quanto às propostas de formação de educadores para a perspectiva da inclusão, existem vários estudos na literatura analisando o que seria razoável e sensato exigir no nível da formação inicial. De modo geral, há uma tendência para se manter os dois tipos de formação de educadores para a inclusão, que seria a do professor especializado e do professor para o ensino comum, mas buscando-se uma maior integração entre os dois cursos, além de uma perspectiva de formar para atuação colaborativa entre os dois profissionais dentro da própria escola (MENDES, 2010, p. 45).*

Mas a inclusão não é responsabilidade apenas do professor regente e do professor especializado. Outras instâncias precisam colaborar com o processo de escolarização da criança Público Alvo da Educação Especial (PAEE). É o que vamos tratar no tópico a seguir.

4. Envolvimento de todos os atores responsáveis pela tarefa de educar a criança (família, escola e comunidade).

A família, primeiro contexto de inclusão da criança, tem um papel primordial no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. “É na família que a criança encontra os primeiros “outros” e, por meio deles, aprende os modos humanos de existir – seu mundo adquire significado e ela começa a construir-se como sujeito”

(SZYMANSKY, 2010, p.22). A família é responsável, por exemplo, por definir a escola onde vai matricular a criança, mas sua participação não deve se restringir a este momento. Os familiares têm muito a dizer sobre o estudante e, a partir de uma estreita relação família-escola, é possível compreender melhor a realidade social vivenciada pelo estudante, os estímulos que recebe e as barreiras que enfrenta no ambiente domiciliar, bem como é possível ao professor compreender melhor os limites e possibilidades decorrentes da condição apresentada pela criança, através do relato dos pais ou cuidadores. Estabelecer uma parceria entre família e escola é extremamente significativo e um diálogo frequente permite também que a família entenda o trabalho pedagógico que está sendo desenvolvido com seu filho e colabore com esse processo. Segundo Szymansky (2010, p. 98):

> *Ambas as instituições têm em comum [...] o fato de prepararem os membros jovens para sua inserção futura na sociedade e para o desempenho de funções que possibilitem a continuidade da vida social. Ambas desempenham um papel importante na formação do indivíduo e do futuro cidadão.*

E a comunidade, onde entraria nessa história? Quando escola e família conhecem os serviços ofertados pela comunidade, é possível usufruir melhor dos recursos disponíveis. Atendimentos especializados, redes de suporte social, locais de lazer, atividades de esporte, ou seja, um rol de oportunidades ou de contextos de desenvolvimento que podem suprir necessidades da criança ou da família e colaborar com a aprendizagem e o processo de inclusão social.

5. Articulação entre serviços de saúde e educação para favorecer o diálogo e parceria entre os profissionais que atendem e acompanham a criança.

Uma grande queixa dos professores que têm alunos incluídos em suas salas é a falta de informação sobre o diagnóstico que a criança apresenta e as implicações da condição apresentada para o desenvolvimento e a aprendizagem. Quando existe uma articulação entre os serviços de saúde e a escola, fica mais fácil conseguir esses esclarecimentos ou obter orientações de fisioterapeutas, psicólogos, terapeutas ocupacionais, médicos, etc. Se, por um lado, os profissionais de saúde podem se beneficiar da aproximação com o professor e com a realidade escolar, passando a conhecer dimensões diferentes do comportamento da criança; por outro, podem auxiliar o professor a compreender melhor os comportamentos evidenciados pela criança, a refletir sobre atitudes, atividades e recursos que favoreceriam sua

participação e aprendizagem. Enfim, as variadas demandas que um estudante apresenta podem ser melhores atendidas se existirem troca de informações e parceria entre os diversos profissionais envolvidos; afinal, a Educação Especial constituiu-se por natureza a partir da interdisciplinaridade!

6. Acesso à Tecnologia Assistiva (TA) e Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA).

Por falar em interdisciplinaridade, temos aqui uma área essencialmente interdisciplinar, a Tecnologia Assistiva!

> *Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (BRASIL - SDHPR. – Comitê de Ajudas Técnicas – ATA VII, 2012).*

Bersch (2017) lista algumas situações em que a tecnologia pode ser considerada Tecnologia Assistiva no contexto educacional:

- "Quando ela é utilizada por um aluno com deficiência e tem por objetivo romper barreiras sensoriais, motoras ou cognitivas que limitam/impedem seu acesso às informações ou limitam/impedem o registro e expressão sobre os conhecimentos adquiridos por ele";
- "Quando favorecem seu acesso e participação ativa e autônoma em projetos pedagógicos";
- "Quando possibilitam a manipulação de objetos de estudos; quando percebemos que sem este recurso tecnológico a participação ativa do aluno no desafio de aprendizagem seria restrita ou inexistente" (p. 12).

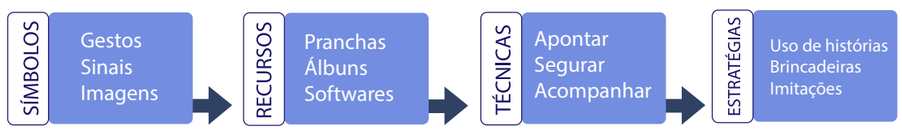
A autora prossegue exemplificando os tipos de TA no contexto educacional, a saber: aranha mola para fixação da caneta, pulseira de imã estabilizadora da mão, plano inclinado, engrossadores de lápis, *mouses* diferenciados, teclados virtuais com varreduras e acionadores, *softwares* de comunicação alternativa, leitores de texto, textos ampliados, textos em Braille, textos com símbolos, mobiliário acessível, recursos de mobilidade pessoal, etc.

Como é possível perceber, a Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA), também chamada por alguns autores de Aumentativa, faz parte do universo

da Tecnologia Assistiva. O seu objetivo e seu caráter interdisciplinar pode ser constatado na seguinte afirmação:

> *A Comunicação Aumentativa Alternativa atende pessoas sem fala ou escrita funcional. O trabalho em equipe interdisciplinar demonstra melhor resultado nas adaptações e ajustes necessários, além de possibilitar a inovação tecnológica necessária para garantir melhor resultado e efetividade no processo de comunicação (PARREIRA e col., 2015, p. 334).*

A CAA consiste na integração de símbolos, recursos, técnicas e estratégias no intuito de favorecer a comunicação.



Fonte: Elaborado pela autora

São exemplos de sistemas de comunicação alternativa e ampliada existentes e disponíveis no mercado *Blissymbolics, Pictogram Ideogram Comunication Symbo*l (PIC) e *Picture Communication Symbols* (PCS).

7. Jogos, brinquedos e materiais pedagógicos apropriados.

O processo de alfabetização se inicia bem antes da criança completar os seis anos de idade. Sabemos que cabe à família oportunizar o contato inicial da criança com o mundo das palavras e cabe ao professor da educação infantil despertar o gosto pela leitura e seduzir o pequeno leitor a partir do contato com os livros, gravuras, histórias infantis antes de ele ser capaz de decifrar o código escrito. Antes de tudo isso ocorrer, Paulo Freire defende que anterior à possibilidade de desenvolver a leitura mecânica, a criança constrói sua leitura de mundo.

> *Diferentemente da leitura mecânica, na qual iniciamos na escola, a leitura de mundo é um processo continuado, que começa no berço e só se encerra no leito de morte. Desse aprendizado ninguém é excluído, ou seja, da leitura de mundo ninguém é excluído. A leitura de mundo nos ensina a ler mais do que os sinais gráficos sobre a folha branca, ela nos ensina a significado das nuvens do céu, a promessa de um sorriso, revela-nos a impaciência atrás de um gesto, um "sim" na boca de quem diz "não". É a leitura tomada em seu sentido mais amplo. (GONÇALVES; DURAU, 2017, p.12)*

Fonte: Pixabay

Construir essa leitura de mundo envolve a experimentação da criança, e a forma mais genuína de experimentar o mundo é brincando. O brincar dá prazer e ensina. Antes mesmo de poder brincar com um objeto ou brinquedo, o bebê brinca com seu corpo. O brincar é atividade primordial propulsora do desenvolvimento infantil.

> As crianças com deficiência, as crianças autistas e as crianças com altas habilidades também brincam!

Parece redundante afirmar isso, mas é preciso que seja dito, pois nem sempre essas crianças têm acesso às vivências lúdicas na escola. Os motivos são variados, desde o receio de professores em inserir a criança nas brincadeiras por não saberem se "pode", se elas dão conta ou se vão se machucar, até a exclusão das atividades lúdicas por falta de profissional de apoio para mediar a interação da criança durante a brincadeira.

Fonte: Pixabay

Na perspectiva inclusiva, a criança incluída deve ter acesso ao suporte necessário; portanto, se há necessidade de um profissional de apoio para realizar algumas atividades ou brincadeiras junto à criança porque ela depende dessa mediação, esse profissional tem que ser disponibilizado pela escola. A criança não pode ficar privada de participar dos jogos ou brincadeiras em sala ou fora dela. "A alegria, o jogo e a brincadeira tão necessários na Educação Infantil são muito importantes no Ensino Fundamental, especialmente nos anos iniciais [...]" (GONÇALVES; DURAU, 2017, p.7). O processo de alfabetização envolve aprendizagens que podem e devem ser adquiridas através da experiência lúdica, na qual jogos e brincadeiras são fundamentais para a construção do conhecimento a respeito do universo das palavras faladas e escritas!

Quando o professor consegue olhar de forma sensível para as diversas produções da criança (desenhos, pinturas, colagens, rabiscos, etc.) e quando observa o seu brincar, ele se aproxima mais do seu mundo, percebe seus interesses e suas potencialidades, podendo focar o trabalho na própria criança, concebida como centro do processo de aprendizagem.

A partir dessas reflexões, como podemos oportunizar experiências lúdicas aos estudantes PAEE favorecendo seu processo de alfabetização?

Fonte: FREEPIK

Para tentar responder a essa pergunta, discutiremos nas próximas unidades quais os tipos de deficiência, quais as especificidades que caracterizam o transtorno do espectro autista e a superdotação, articulando esses conhecimentos com as possibilidades de intervenção educacional no trabalho com o PAEE durante o processo de alfabetização. Assim, adentraremos no universo do Atendimento Educacional Especializado e dos recursos, materiais e atividades adaptadas que podem favorecer o processo de alfabetização da criança incluída na escola comum. Vamos em frente!

SÍNTESE DA UNIDADE

Em nossa primeira unidade, discutimos aspectos conceituais em torno da educação inclusiva, destacando seus princípios norteadores, as bases legais deste movimento de inclusão e os desafios encontrados no contexto das escolas. Para tanto, foi elaborado um breve resumo histórico dos paradigmas educacionais que antecederam o movimento de inclusão, foram apontados os principais dispositivos legais que amparam esta perspectiva e, por fim, foram abordados alguns pontos essenciais para se efetivar uma educação de fato inclusiva!

SUGESTÕES DE LEITURA:

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

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Obras escogidas.** Fundamentos de defectología. Madrid: Visor, 1997.

ATIVIDADE AVALIATIVA I – INDIVIDUAL - FÓRUM

Você ensina ou acompanha algum estudante com Deficiência, TEA ou AH/SD? Se sim, liste ações que você desenvolve e que promovem a inclusão desta criança. Se não, quais ações você acha que favoreceriam o processo de inclusão escolar de um aluno que apresentasse uma dessas condições? Observação: em sua resposta, preserve o sigilo sobre a identidade do aluno e da escola.

Para realizar a atividade interativa no Fórum, leia a primeira unidade do nosso *e-book* para compreender os principais conceitos relativos à educação inclusiva.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **A alfabetização de crianças com deficiência:** uma proposta inclusiva. Caderno de Educação Especial. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica. 2012.

BRASIL, **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em 23 mar. 2016.

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

BRASIL. SDHPR - Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência - SNPD. 2012. Disponível em: http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/. Acesso em 06/12/2012.

BERSCH, R. Introdução à Tecnologia Assistiva. Porto Alegre, 2017. Disponível em: http://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf. Acesso em: 15 fev. 2019.

CUNHA, E. **Autismo na Escola:** um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar – ideias e práticas pedagógicas. Rio de Janeiro: Wak, 2013.

GONÇALVES, F. B. M.; DURAU, K. **Alfabetização e letramento:** quando iniciar o processo de ensino da leitura e da escrita? Fac. Sant'Ana em Revista, v.1, n.2, p.154-177, 2 sem. 2017.

MENDES, E. G. **Inclusão marco zero:** começando pelas creches. Araraquara, SP: Junqueira e Marin, 2010.

PARREIRA, S. L. S. e col. Equipe Interdisciplinar para Utilização de Tecnologias de Comunicação Alternativa e Aumentativa. Fronteiras: Journal of Social, Technological and Environmental Science, v.4, n.1, p. 334-342, jan.-jul. 2015. Disponível em: http://revistas.unievangelica.edu.br/index.php/fronteiras/ Acesso em: 10 fev. 2018.

PRIETO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In.: ARANTES, V. A. (Org.) **Inclusão escolar:** pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006. p. 31-73.

SCHUCHTER, T. M. Políticas de atendimento às crianças e aos adolescentes pobres no Brasil. In: VICTOR, S. L.; VIEIRA, A. B.; OLIVEIRA, I. M. de (Org.). **Educação especial inclusiva:** conceituações, medicalização e políticas. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2018. p. 36-57.

SZYMANSKI, H. **A relação família e escola:** desafios e perspectivas. Brasília: Liber, 2010.

UNESCO. Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca-Espanha, 1994.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZANELLA, A. V. **Zona de desenvolvimento proximal:** análise teórica de um conceito em algumas situações variadas. Temas psicol., v. 2, n. 2, Ribeirão Preto, p. 97-110, ago. 1994.

Unidade 2 - Inclusão e o Processo de Alfabetização e Letramento (DV, DA/ SURDEZ e DI)

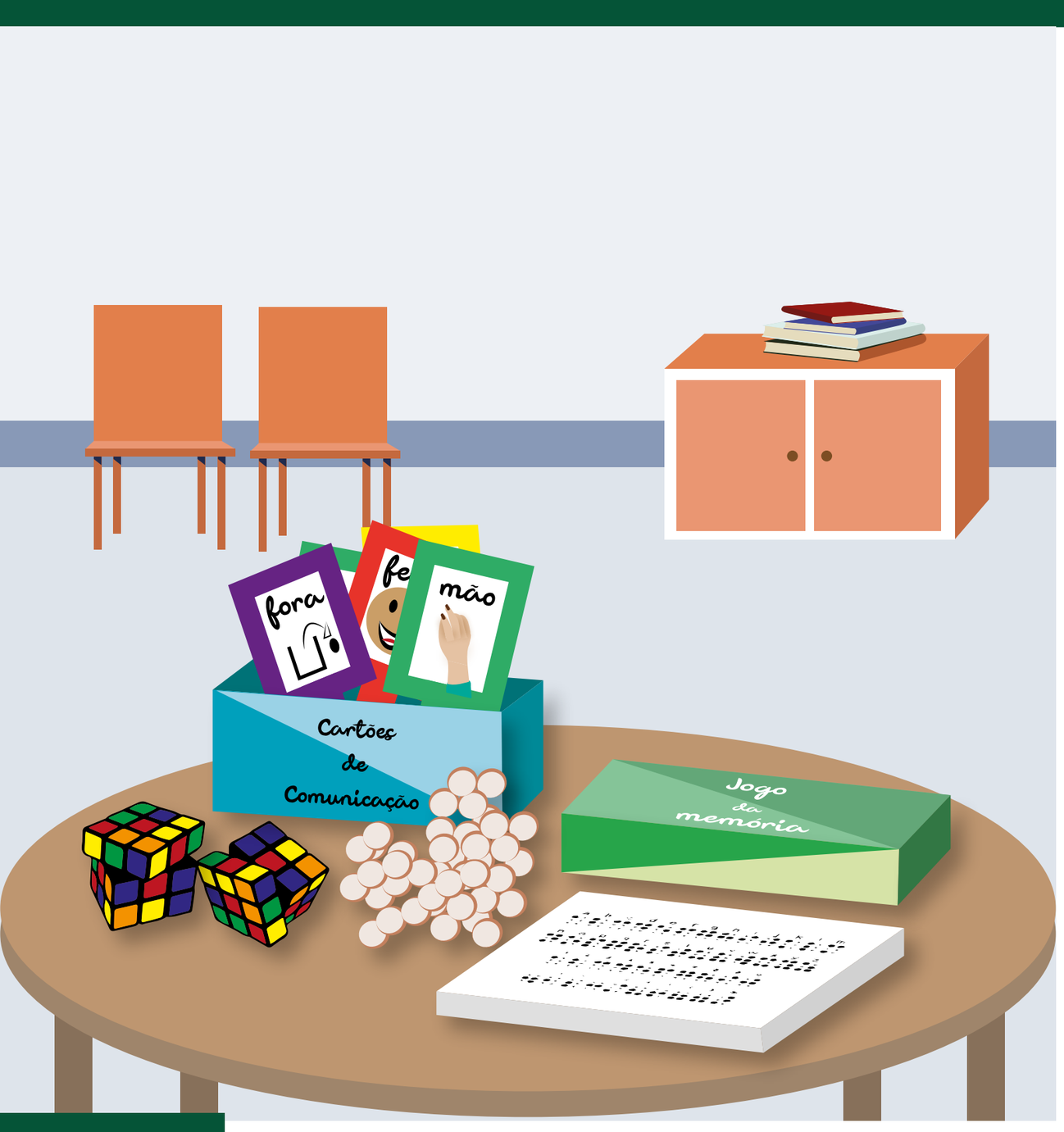


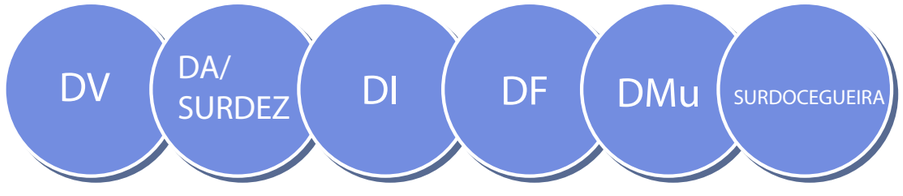
Ilustração: Flávia Moreira

Na unidade anterior, falamos sobre diversos aspectos subjacentes ao movimento de inclusão escolar. Iniciamos conceituando inclusão social e educação inclusiva, passamos à definição do Público Alvo da Educação Especial e abordamos princípios norteadores das práticas e ações numa perspectiva inclusiva. Em seguida, apontamos condições básicas para que a criança consiga ser efetivamente incluída no contexto escolar, que vão desde a garantia legal dos direitos até o papel de cada instância social no processo inclusivo. Dentre essas condições, destacamos a relevância dos profissionais especializados e dos recursos de Tecnologia Assistiva, apoiando o trabalho pedagógico em sala, assim como ressaltamos a importância do brincar na aprendizagem e, mais especificamente, na alfabetização infantil.

Vale, contudo, relembrar a concepção de alfabetização e letramento. Entende-se alfabetização como o processo específico e indispensável de apropriação do sistema de escrita, a conquista dos princípios alfabético e ortográfico que possibilitam ao aluno ler e escrever com autonomia. Entende-se letramento como o processo de inserção e participação na cultura escrita. (BRASIL, 2014, p.12).

Diante disso, vamos avançar um pouco mais nesta unidade, apresentando os diversos tipos de deficiências e refletindo sobre possíveis intervenções e atividades que podem ser desenvolvidas na escola para favorecer a participação da criança com deficiência e, consequentemente, oportunizar experiências de aprendizagem.

As deficiências podem ser classificadas em sensoriais, físicas ou intelectuais. Mas também podemos dividi-las em seis tipos: Deficiência Visual (DV), Deficiência Auditiva (DA) / Surdez, Deficiência Intelectual (DI), Deficiência Física (DF), Deficiência Múltipla (DMu), e Surdocegueira.



Fonte: Elaborado pela autora

Vamos começar, então, pela deficiência visual!

Deficiência Visual

O termo deficiência visual engloba, inicialmente, duas condições diferentes: a baixa visão e cegueira.

Fonte: Elaborado pela autora

A **baixa visão** foi conceituada por Bruno (2009, p. 237), em termos educacionais, como "a capacidade potencial de utilização da visão para o planejamento e execução de tarefas do cotidiano." Trata-se da pessoa que enxerga, porém tem perda parcial da visão em ambos os olhos. Ela tem o que chamamos de resíduo visual. Não é cega, mas enxerga com dificuldade e, mesmo usando correção e recursos ópticos (cirurgia, óculos, lentes, lupas, telescópios, etc.), o déficit visual não é totalmente corrigido. Mas, quando indicado pelo oftalmologista, é muito importante usar esses recursos porque eles melhoram a funcionalidade, isto é, melhoram a eficiência visual e a criança com baixa visão consegue, por exemplo, visualizar melhor as atividades pedagógicas, os brinquedos e consegue se deslocar com mais segurança pela escola, etc. Quando a criança tem deficiência visual, mas consegue utilizar o resíduo visual para ler, escrever e conhecer o mundo, ela é considerada uma criança com baixa visão.

A **cegueira** é definida como a ausência total de visão até a perda da capacidade de indicar a projeção de luz; neste caso, a aprendizagem se dará pela utilização integrada dos demais sentidos – tato, olfato, audição, paladar e cinestesia (PIRES, 2005). Daí a importância da criança ser estimulada a utilizar seus sentidos remanescentes, desde o nascimento, passando pela creche, pré-escola e ensino fundamental.

Para que essa escolarização se processe de forma satisfatória, é também necessário que a criança e sua família recebam suporte e atendimentos especializados desde a mais tenra idade do bebê, nos serviços de estimulação precoce. A falta desse suporte pode implicar atrasos no desenvolvimento ou futuras dificuldades na aprendizagem escolar.

Agora que já conceituamos a baixa visão e a cegueira, vamos refletir sobre o que podemos fazer em sala de aula quando recebermos um estudante com Deficiência Visual (DV).

Quais as atitudes, intervenções e recursos que a escola e o(a) professor(a) podem lançar mão para favorecer o processo de inclusão e alfabetização da criança com DV?

São muitas as ações que podem ser implementadas. Vamos aqui listar algumas, mas, de antemão, destacamos que cada criança é um indivíduo singular e o que funciona para um estudante pode não ser interessante para outro. Mesmo quando duas crianças têm o mesmo diagnóstico ou a mesma patologia visual, por exemplo, catarata, o funcionamento visual é diferente, logo, as adaptações ou os recursos utilizados também serão. Essa consideração é válida não apenas nos casos de deficiência visual, mas sim para todo público alvo da educação especial, pois cada indivíduo tem seu modo de perceber e apreender o mundo e suas respostas, consequentemente, serão também muito particulares. Dito isto, vamos aos recursos, adaptações e atitudes que colaboram com a inclusão e alfabetização da criança com DV!

O educador deve **descrever** objetos, atividades e situações para que a criança consiga integrar as informações, formar os conceitos e reconhecer o mundo a sua volta. Ao contrário do que muitas pessoas pensam, não são apenas os outros sentidos que importam para que a criança cega ou com baixa visão conheça os objetos. A **linguagem** tem papel primordial no conhecimento de mundo. Os adultos e as crianças mais experientes devem descrever em detalhes os objetos. Segundo Vygotsky (1989), é através da linguagem que a criança cega compensa as limitações visuais.

Em conformidade com a perspectiva vygotskyana de desenvolvimento e destacando o papel dessa função, Laplane e Batista (2009) fazem a seguinte consideração:

> *Na nossa concepção de desenvolvimento, o acesso à linguagem é a chave para o acesso à cultura e à participação social. Através da linguagem, o mundo desconhecido, aparentemente inacessível, incompreensível e potencialmente ameaçador e hostil, pode transformar-se em algo a ser explorado, compreendido e apropriado. A linguagem condensa as relações sociais e confere sentido à experiência humana. (p. 178).*

Fonte: Pixabay

Outro aspecto relevante é oferecer à criança cega ou com baixa visão atividades e objetos com riqueza de **estímulos sensoriais** (texturas, cores fortes, sons, cheiros e gostos diferentes).

O estudante cego precisa ser estimulado a tocar nos objetos, a sentir a textura, a forma, a temperatura, o tamanho, enfim, a associar as informações que recebe do objeto através do relato do outro com as informações que retira a partir da **exploração tátil.** Segundo Galvão (2005):

> *A criança cega precisa ser estimulada à exploração ativa dos objetos, incentivada a buscar, de forma dirigida, o objeto perdido e motivada a utilizar o tato dinâmico. Todo esse investimento será fundamental mais tarde para o seu desenvolvimento percepto-cognitivo, que está diretamente relacionado com importantes aquisições como, por exemplo, a compreensão do sistema de leitura e escrita em Braille. (p. 34).*

E por falar em **sistema Braille**, é importante afirmar que aprender a ler e escrever em braille não é tão difícil quanto que imaginamos! O professor vidente (que enxerga, que vê) pode fazer um curso de curta duração com profissional capacitado e ser capaz de adaptar as atividades pedagógicas, elaborando, por exemplo, enunciados e textos em braille. Já a criança cega deve ter contato com o braille desde bebê, de forma lúdica, tocando nos pontinhos e tendo um adulto para decifrá-los para ela!

Na educação infantil e na alfabetização, esse contato com o sistema Braille deve ser diário. Os objetos pessoais da criança, os livros de história, as atividades pedagógicas precisam ter informações transcritas em braille, a fim de que a criança possa fazer a leitura tátil. É preciso tocar os pontos e relacioná-los com a fala, ou seja, perceber que aquilo que se fala pode ser escrito e vice-versa. Pode

ser colocada, por exemplo, uma etiqueta com nomes em braille nos objetos da criança e nos brinquedos, estimulando que a criança pesquise e explore as palavras em relevo. Outra opção interessante é colocar no campo superior das letras do alfabeto móvel (feito com EVA, emborrachado) o sinal em braille correspondente àquela letra ou número. Fazendo isso, a criança tem a oportunidade de explorar e conhecer o formato da letra ou número que nós videntes utilizamos e, passando o dedinho sobre o relevo em braille, associar esta letra ou número à combinação de pontos em braille correspondentes. Essa experiência, quando diária, favorece muito a memorização dos pontos em braille e futuramente permite que a criança utilize a máquina braille para iniciar seu processo de escrita.

Mas, antes de poder de fato escrever em braille, a criança precisa ter contato com o instrumento que permite isso: a máquina braille - recurso ou tecnologia assistiva que equivale a seu caderno. De início, a criança apenas aperta aleatoriamente as teclas e o professor lhe ajuda perguntando o que ela escreveu, momento em que vai construindo sentido e significado para aquela ação. Com o tempo, ela vai aprendendo quais as teclas que devem ser apertadas para escrever determinada letra e assim ela vai adentrando no instigante universo da leitura e escrita.

Existe, além da máquina, outro recurso que se utiliza para escrever em braille, que é a **reglete** acompanhada da punção. Entretanto cabe ressaltar que a reglete não deve ser utilizada por crianças em idade pré-escolar, nem na alfabetização, por dois motivos: primeiro porque, para usar a reglete, a pessoa tem que ter noção de reversibilidade para escrever ao contrário, ou seja, pressionar o papel com a punção fazendo o relevo equivalente ao ponto em braille, da direita para esquerda. Depois virar o papel e ler da esquerda para direita, onde o relevo aparece. Ou seja, a criança em fase de alfabetização ainda não adquiriu nem consolidou a noção de reversibilidade. O segundo motivo pelo qual não se usa reglete e punção com crianças pequenas é que a punção é um objeto pontiagudo que oferece risco a crianças pequenas. No entanto, a reglete é um importante instrumento a ser utilizado pelos professores para adaptar as atividades da criança. Logo, na alfabetização, a criança cega deve fazer uso da máquina braille que precisa estar disponível em sala de aula. Temos a seguir uma ilustração do alfabeto em braille:

Alfabeto Braille

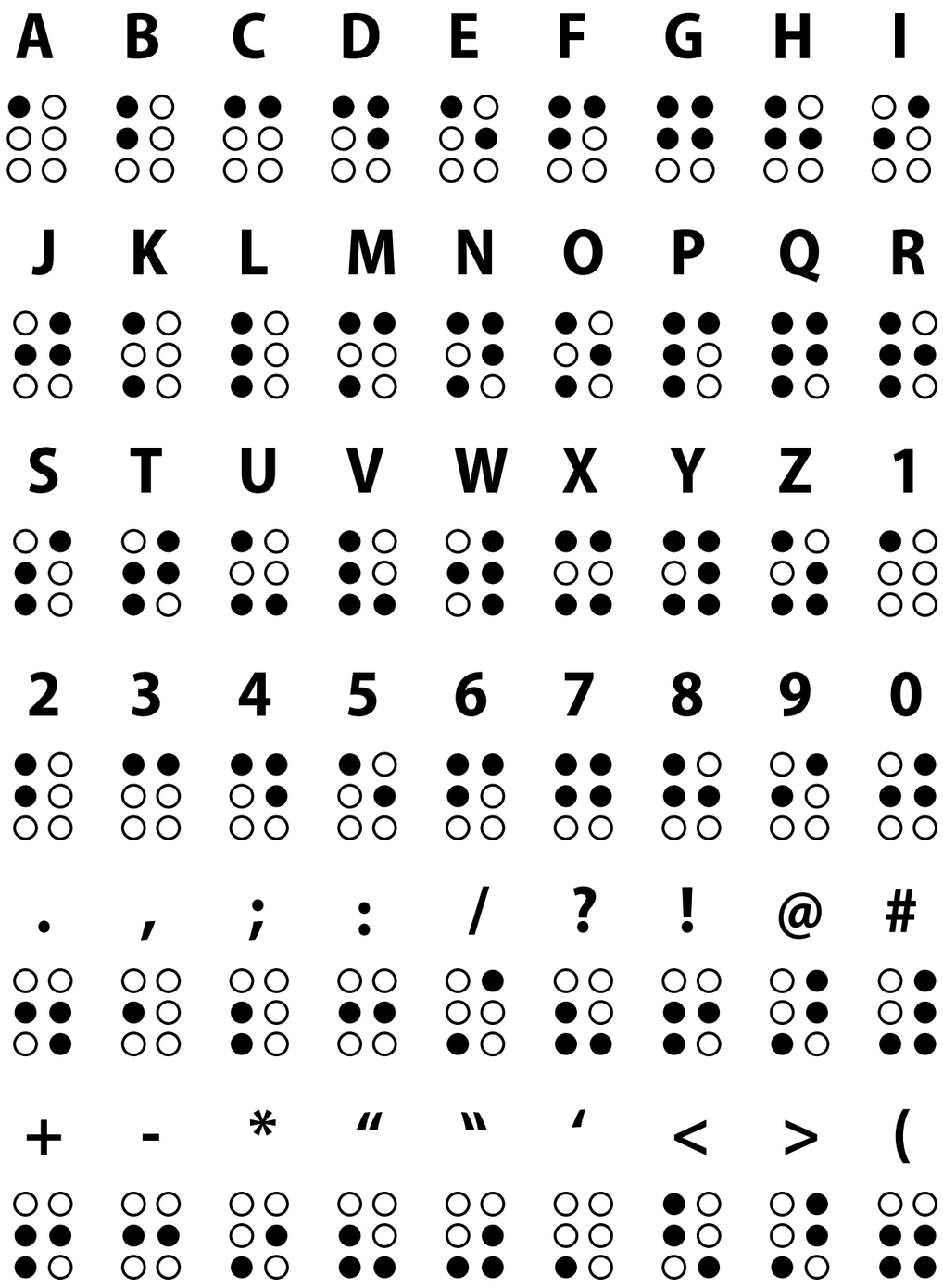


Ilustração: Sofia Guimarães

Não é apenas o relevo dos pontinhos em braille que são importantes para a aprendizagem da criança cega. As gravuras e imagens precisam estar em **relevo** para que o estudante passe a mão no contorno, entenda o formato, a dimensão e diferencie as partes da figura. Para isso, podem-se usar diversos materiais: barbante, tinta relevo, palito de madeira, grãos, papéis com texturas diferentes, etc.

Outro aspecto a ser destacado! Do mesmo jeito que uma criança sem deficiência precisa rabiscar, desenhar e garatujar antes de adquirir a capacidade de grafar as letras, a criança cega também precisa passar por estas etapas. Então cabe aqui questionar:

Como a criança cega desenha? Você sabe?

Não é por que não enxerga que a criança não precisa ou não sente vontade de desenhar. Toda criança deve ser estimulada a desenhar! No entanto usar lápis convencional ou lápis de cor sobre o papel sulfite não faz muito sentido para criança cega, porque, depois de rabiscar ou desenhar, ela não terá acesso à sua produção. Ela vai passar a mão sobre o papel e não perceberá nada, o que não faz o menor sentido. Então, como resolver esse problema? Simples! Uma solução fácil e acessível é colocar uma **lixa** (aquela que usamos para lixar parede antes de pintar) embaixo da folha de papel e oferecer o giz de cera. Dessa forma, todo traçado que for feito no papel sulfite se destacará em relevo por causa do atrito com a lixa e assim a criança passará a mão depois de desenhar e saberá o que produziu.

Outro recurso interessante é a associação do texto ou da história infantil ao uso de **miniaturas** e de **objetos concretos.** Isso é muito importante para a criança cega, pois, explorando tatilmente a miniatura ou o objeto no momento da leitura, ela poderá ter informações que não alcançaria pela via visual e isso colabora na formação de conceitos.

No caso dos estudantes com baixa visão, o braille não será indicado, pois a criança tem resíduo visual e deve ser estimulada a utilizar este resíduo. O(a) professor(a) deve fazer algumas modificações nas atividades e textos para favorecer que a criança com baixa visão perceba as letras, números e imagens. Então cabe avaliar junto ao estudante e buscar informações com os profissionais que atendem e acompanham essa criança sobre qual o tipo e tamanho de fonte que ela enxerga melhor. Nem sempre o texto original tem uma fonte acessível e

pode ser necessário **ampliar a fonte,** ou seja, fazer a atividade com fonte 16, 18, etc. Usar negrito ou cobrir com hidrocor preto para **melhorar o contrate** também é uma adaptação importante em alguns casos. Usar cores contrastantes, reduzir a quantidade de detalhes na figura ou imagem para favorecer a identificação. SEMPRE USAR LETRA DE FORMA! A escrita cursiva não é indicada para a criança com baixa visão porque dificulta a percepção das letras, principalmente em crianças que têm perda de campo visual ou dificuldade na percepção das formas. Então, deve-se sempre oferecer e ensinar a **letra de forma**, também conhecida como letra bastão.

O **caderno de pauta ampliada** também é um ótimo recurso, pois possui maior espaçamento e contraste entre as linhas (são destacadas em negrito), evitando que as palavras escritas na linha superior extrapolem este espaço e se confundam com as palavras da linha inferior, como acontece com o caderno convencional. A pauta ampliada evita que a criança se confunda na hora de ler. Uma observação importante é que a criança com baixa visão só deve utilizar a frente da folha, nunca o verso, a fim de evitar o sombreamento que um lado faz no outro. Desenhando e escrevendo só de um lado da folha, as imagens e letas ficam mais nítidas, sem sombra.

Outro ponto importante é atentar para a **iluminação do ambiente.** O foco de luz deve estar incidindo sobre a atividade da criança e nunca sobre o rosto. Algumas crianças com baixa visão têm fotofobia (aversão à luz) e por isso não podem ficar de frente para janela, por exemplo. A iluminação que incide no quadro também deve ser observada, pois, muitas vezes, do lugar que a criança se encontra sentada, fica impossível visualizar o que está escrito no quadro. É aconselhável que a criança com baixa visão sente mais à frente na sala de aula e que não haja luz refletindo no quadro.

A criança pode se beneficiar do uso de **recursos ópticos** (óculos, lupas, telescópios, etc.), mas, como são recursos que possuem lentes, precisam ser avaliados e prescritos por oftalmologistas, e não por professores. O papel do professor neste caso é, uma vez prescrito pelo oftalmologista, incentivar o uso do recurso óptico em sala de aula. Solicitar que a criança utilize para fazer as atividades.

Alguns materiais e recursos descritos anteriormente podem e devem ser utilizados para tornar a brincadeira acessível também! Então podemos, por exemplo, melhorar o contraste, usar miniaturas, relevo ou texturas diferentes em jogos e brinquedos! Quando a brincadeira envolve bola, podemos providenciar uma **bola com guizo** para que a criança cega consiga acompanhar auditivamente a trajetória da bola.

Vamos adentrar agora o universo da surdez!

Deficiência Auditiva / Surdez

Diferente do ensino de crianças com deficiência visual, que se utiliza de uma infinidade de recursos e materiais, na surdez temos um desafio mais fortemente concentrado na questão da comunicação. Dessa forma, apontaremos estratégias e recursos, mas será possível perceber que a questão de superar a barreira linguística é o desafio central quando tratamos do processo de escolarização da criança surda ou com deficiência auditiva.

Deficiência Auditiva (DA) é a perda total ou parcial, congênita ou adquirida, da capacidade de compreender a fala através do ouvido. Convencionou-se chamar de pessoa com deficiência auditiva aquela cuja percepção dos sons está comprometida, mas faz uso funcional do resíduo auditivo ou faz uso de próteses auditivas, Aparelho de Amplificação Sonora Individual (AASI), Implante coclear, etc.

A definição de surdez considera surdo como aquele que tem uma diferença linguística e, consequentemente, uma diferença cultural, logo não é deficiente. Campos (2014, p. 48) define o surdo como:

> *[...] aquele que apreende o mundo por meio de contatos visuais, que é capaz de se apropriar da língua de sinais e da língua escrita e de outras, de modo a propiciar seu pleno desenvolvimento cognitivo, cultural e social.*

É possível concluir que existe diferença de classificação entre surdez e deficiência auditiva. Essa diferença implica não somente em questões conceituais, mas também em perspectivas educacionais. Por isso, existem propostas e modelos de educação diferentes nesta área. Os métodos mais representativos são **oralismo** e **bilinguismo.** Então vamos explicar a diferença de concepção entre eles.

O oralismo propõe que o resíduo auditivo seja estimulado e potencializado ao máximo a partir do uso de aparelhos auditivos e que a criança desenvolva a linguagem oral. Para tanto, é necessário suporte especializado e a criança precisa frequentar atendimentos de fonoaudiologia para estimular a oralidade. Nesta perspectiva, a criança pode ser incluída em escola comum desde a educação infantil e não fará uso da língua de sinais. Para que a educação se processe, é necessário que o resíduo auditivo da criança seja funcional e ela consiga apreender as informações a partir da audição. Existem críticas ao método oralista como podemos perceber no relato a seguir:

> *O Oralismo percebe a surdez como uma deficiência que deve ser minimizada pela estimulação auditiva. Essa estimulação possibilitaria a aprendizagem da língua portuguesa e levaria a criança surda a integrar-se na comunidade ouvinte e desenvolver uma personalidade como a de um ouvinte. Ou seja, o objetivo do Oralismo é fazer uma reabilitação da criança surda em direção à normalidade. (GOLDFELD, 2002, p. 34).*

O viés normalizador é um aspecto bastante atacado pelos defensores da proposta bilíngue. Em todo caso, muitas crianças que apresentam a deficiência auditiva fazem reabilitação, desenvolvem a fala e estudam na escola comum. Nessas circunstâncias, o uso de tecnologias assistivas como AASI, Implante coclear, FM, quando bem indicados e adaptados, favorecem a comunicação da criança em sala de aula. Mas nem todas as pessoas conseguem oralizar ou se beneficiar desses recursos de TA. E muitas vezes encontram-se excluídas dentro da própria sala de aula. Não conseguem ter acesso ao que está sendo trabalhado pelo professor, resultando em comprometimento no processo de aprendizagem.

A criança que, por exemplo, não consegue fazer um uso funcional do resíduo auditivo perde muito da fala humana e às vezes não consegue escutar as palavras na íntegra. Consequentemente, pode ter dificuldade no processo de aquisição da leitura e escrita. Nesses casos, é essencial pensar em outros recursos visuais e de **tecnologia assistiva**, a exemplo da **comunicação alternativa e ampliada** (CAA) para garantir que as informações estejam sendo devidamente recebidas e processadas. Existem c**artões e pranchas de comunicação** que são compostas por símbolos gráficos, figuras que representam ações, objetos, emoções, etc. que a criança e o professor utilizam para mediar a comunicação. É essencial reforçar o conteúdo da fala com recursos visuais (gestos, figuras ou a própria escrita).

No bilinguismo, propõe-se a existência da escola bilíngue, na qual a criança surda iniciaria sua escolarização numa escola para surdos, imersa numa comunidade surda e tendo como primeira língua a língua de sinais. Depois de alfabetizada em Libras (língua brasileira de sinais), a criança teria como segunda língua o português escrito, pois, na concepção bilíngue, a modalidade oral não pode ser exigida da pessoa surda. Neste método, a criança cursaria a educação infantil e as séries iniciais numa escola para surdos e passaria a frequentar a escola comum somente depois de alfabetizada na língua de sinais. Ocorre que nem sempre essa transição entre a escola para surdos e a escola comum é feita de modo articulado. Em muitos casos, a criança chega à escola comum sem um trabalho de adaptação, sem o profissional intérprete e com pouca afinidade com a língua portuguesa, o que resulta em situações de exclusão escolar.

A Lei 10.436 de 24 de abril de 2002 e o Decreto Federal nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005 oficializaram a Língua Brasileira de Sinais – Libras. A presença do tradutor/intérprete de Língua de Sinais nos mais variados espaços sociais é uma das garantias citada nesse Decreto. Mas, apesar da garantia legal de que exista tradutor/intérprete em sala de aula, a realidade brasileira ainda se mostra distante desse ideal. Algumas escolas não têm esse profissional ou, quando têm, não são em número suficiente para garantir que o profissional estará presente em todos os momentos de aprendizagem de cada criança. Existem escolas com vários estudantes surdos e apenas um tradutor/intérprete, ou seja, os alunos vão ficar sem acessibilidade ao conhecimento na maior parte do tempo. Retomando a proposta bilíngue, Bernadino (2000, p. 29) afirma que:

> *[...] a língua é considerada importante via de acesso para o desenvolvimento do surdo em todas as esferas do conhecimento, propiciando não apenas a comunicação do surdo com o ouvinte, mas também com o surdo, desempenhando também a função de suporte do pensamento e de estimulador do desenvolvimento cognitivo e social. O Bilinguismo considera que a língua oral não preenche todas essas funções, sendo imprescindível o aprendizado de uma língua visual-sinalizada desde tenra idade, possibilitando ao surdo o preenchimento das funções linguísticas que a língua oral não preenche. Assim, as línguas de sinais são tanto o objetivo quanto o facilitador do aprendizado em geral, assim como do aprendizado da língua oral.*

Somados à questão da língua de sinais, existem outros recursos que dão suporte ao processo ensino-aprendizagem da criança surda. O uso de imagens, de desenhos, de textos, de palavras escritas é muito importante para subsidiar a comunicação e a compreensão do estudante em sala de aula.

Por fim, uma atitude bastante relevante que favorece a aprendizagem da criança com DA ou Surdez é o fato do educador se habituar a falar de frente para a criança. O professor precisa evitar falar quando estiver de costas para a turma, ou seja, virado para o quadro. Algumas crianças e adultos com deficiência auditiva desenvolvem a capacidade de fazer a leitura labial, então é imprescindível garantir que a criança esteja visualizando a boca do professor ou do colega com quem está se comunicando.

Na proposta bilíngue, a alfabetização da criança surda requer pensar e possibilitar o acesso à construção do conhecimento por meio da língua de sinais e isso exige professores fluentes e o ensino da língua portuguesa (L2) com base nos conhecimentos adquiridos através da língua de sinais (L1). De acordo com Souza e Mourão (2012, p. 31), partir da língua de sinais como uma possibilidade na alfabetização da criança surda propicia o conhecimento de mundo e promove

o desenvolvimento de habilidades metacognitivas, na medida em que possibilita o domínio linguístico e a comunicação fluente entre as pessoas. Segundo os referidos autores:

> *a) a surdez ou a deficiência auditiva não é um impedimento para que o surdo se alfabetize; b) a LP [língua portuguesa] deve ser ensinada ao surdo por meio de metodologia própria para o ensino de L2, fazendo uso de recursos visuais e de unidades com significados, por exemplo, palavras inteiras para que a criança encontre uma correspondência com algo que já conhece o sentido na L1.*

É possível concluir que a alfabetização da criança surda transcorre de forma bastante singular e o educador precisa estar atento e sensível a aprender e utilizar outras formas de comunicação.

Deficiência Intelectual

Para começo de conversa sobre este tema, é preciso fazer uma consideração a respeito das terminologias antigamente utilizadas para se referir às pessoas com deficiência intelectual (DI).

Deficiente mental ou *retardado mental* são expressões que reduziam o indivíduo à deficiência, favorecendo a estigmatização e desconsiderando que a deficiência é apenas uma das dimensões que compõem a identidade de determinada pessoa. Convencionou-se adotar a terminologia deficiência intelectual para deixar claro que não é a mente como um todo do indivíduo que é deficiente. A deficiência acomete funções intelectuais. Outro motivo foi evitar a histórica confusão entre deficiência mental e doença mental.

A deficiência intelectual caracteriza-se por "limitações significativas, tanto no funcionamento intelectual como no comportamento adaptativo expresso nas habilidades adaptativas conceituais, sociais e práticas" (AADID, 2010, p. 5).

Transcendendo essa questão conceitual, vamos pensar sobre o processo de alfabetização da criança com DI. Sabemos que a deficiência intelectual pode resultar em atraso no desenvolvimento motor e cognitivo, então muita vezes a criança apresenta dificuldade em determinadas funções cognitivas como memória, pensamento, linguagem, etc. Logo, o trabalho pedagógico com esses estudantes precisa levar isso em consideração, de modo que as atividades sejam diversificadas e utilizem o brincar como recurso primordial.

Além disso, a criança pode demorar um pouco mais de alcançar o pensamento simbólico, a capacidade de abstração, então **jogos simbólicos** e **objetos concretos** auxiliam na organização do pensamento e de apropriação da leitura e escrita. Associar a palavra ao objeto/imagem pode ser uma ação necessária por mais tempo, mesmo que a turma não precise mais dessa estratégia. É importante permitir que a criança com DI apoie seu pensamento no concreto e os diferentes ritmos de aprendizagem devem ser respeitados. As práticas escolares convencionais e as abordagens tradicionais em educação negligenciam as múltiplas inteligências e engessam as formas de avaliação, não contemplando as especificidades dos estudantes com deficiência intelectual. O trabalho pedagógico deve priorizar o desenvolvimento intelectual, explorando as habilidades de cada criança, mas também a autonomia. As atividades mecânicas (mera reprodução) devem ceder espaço para atividades mais contextualizadas e significativas.

Atividades que envolvam **conto e reconto de histórias, dramatização, faz de conta, jogo da memória com letras,** palavras ou números, dentre outras, mostram-se interessantes para estimular a aquisição da leitura e da escrita. A criança com deficiência intelectual pode apresentar atraso ou ausência de fala. Nestes casos o uso de **pranchas de comunicação,** já sinalizadas anteriormente, também pode ser útil.

Na próxima unidade, abordaremos a deficiência física, múltipla, surdocegueira, TEA e AH/SD e discutiremos mais detidamente o papel do professor do AEE.

SÍNTESE DA UNIDADE

Esta unidade foi dedicada à compreensão de vários aspectos relativos à deficiência visual, à deficiência auditiva/surdez e à deficiência intelectual. Foram apresentadas as definições de cada uma dessas deficiências e destacados aspectos relevantes sobre o processo de desenvolvimento e aprendizagem de crianças que apresentam alguma dessas condições, a fim de apontar e refletir sobre possíveis estratégias e recursos que favoreçam o processo de alfabetização e letramento.

SUGESTÕES DE LEITURA:

REILY, L. H. **Escola Inclusiva:** linguagem e mediação. Campinas, SP: Papirus, 2004.

ATIVIDADE AVALIATIVA II - INDIVIDUAL

A partir do relato a seguir, aponte atividades que podem favorecer o processo de alfabetização e letramento da criança em questão e sugira ações a serem desenvolvidas junto à família para contribuir com o processo de inclusão escolar.

> Criança de 5 anos, sexo masculino, apresenta deficiência intelectual. Gosta de música, de contato com água, explora pouco os brinquedos, mas aceita manipular brinquedos de plástico. Tem atraso de fala (repertório verbal restrito), não reconhece as letras e tem dificuldade de interagir com os colegas. Não tem autonomia na hora do lanche e precisa de ajuda para ir ao banheiro.

REFERÊNCIAS

AADID – American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. **Intellectual disability:** definition, classification, and systems of supports. 11. ed. Washington, DC: AAIDD, 2010. Disponível em: Acesso em: 5 set. 2012.

BRASIL, Lei nº10.436. Presidência da República, Casa Civil – Brasília, 2002. Disponível em http:www.leidireto.com.br/lei-10436.html, acesso em 26/04/2012. BRASIL. Decreto n° 5.626, de 22 de dezembro de 2005, regulamenta a Lei n° 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art.18 da Lei n° 10.098, de 19 de Dezembro de 2000.

BERNARDINO, E. L. **Absurdo ou lógica?**: a produção linguística do surdo. Belo Horizonte: Profetizando Vida, 2000.

BRUNO, M. M. G. **Avaliação educacional de alunos com baixa visão e múltipla deficiência na educação infantil.** Dourados-MS: Editora UFGD, 2009.

CAMPOS, M. L. I. L. Educação Inclusiva para Surdos e as Políticas Vigentes. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. (Org.). **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à LIBRAS e educação de surdos. São Carlos: EDUFSCar, 2014. p. 37-61.

GALVÃO, N. de C.S.S. **Inclusão de crianças com deficiência visual na educação infantil.** 2006. 178fls. Dissertação (mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.

GOLDFELD, M. **A criança surda:** linguagem e cognição numa perspectiva sócio interacionista. 2. ed. São Paulo: Plexus, 2002.

LAPLANE, A. L. F.; BATISTA, C. G. O desenvolvimento e a aprendizagem da criança com deficiência visual. In: GOMES, M. (Org.). **Construindo as trilhas para a inclusão.** Petrópolis: Vozes, 2009. cap. 7, p. 175-189.

PIRES, E. C. P. A participação da família no processo educativo: a pessoa com deficiência visual. 2005. 112fls. Dissertação (Mestrado Multidisciplinar em Família na Sociedade Contemporânea) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Família na Sociedade Contemporânea, Universidade Católica do Salvador, Salvador, 2005.

RABÊLLO, R. S. **Teatro-educação:** uma experiência com jovens cegos. Salvador: EDUFBA, 2011.

SOUZA, W. P. de A.; MOURÃO, C. A. F. A alfabetização da pessoa surda: desafios e possibilidades. In: BRASIL. **A alfabetização de crianças com deficiência:** uma proposta inclusiva. Ministério da Educação, 2012, p. 28-31. Cadernos de educação especial.

VYGOTSKY, L. S. **Obras completas.** Fundamentos de defectologia. Habana: Pueblo y Educación, 1989. Tomo V.

Unidade 3 - Inclusão e o Processo de Alfabetização e Letramento (DF, DMu, Surdocegueira, TEA e AH/SD)

Ilustração: Flávia Moreira

Deficiência Física e Deficiência Múltipla

Começaremos este tópico conceituando as duas condições de deficiência. O Decreto n. 3.298 de 1999 propôs a seguinte conceituação e classificação da deficiência física:

> *Art. 4o: I - deficiência física - alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções (Redação dada pelo Decreto nº 5.296, de 2004).*

Mais à frente, em 2006, o Ministério da Educação (MEC) se referiu à deficiência física como o

> *[...] comprometimento do aparelho locomotor que compreende o sistema Osteoarticular, o Sistema Muscular e o Sistema Nervoso. As doenças ou lesões que afetam quaisquer desses sistemas, isoladamente ou em conjunto, podem produzir grande (sic) limitações físicas de grau e gravidades variáveis, segundo os segmentos corporais afetados e o tipo de lesão ocorrida. (BRASIL, 2006, p. 28 apud SCHIRMER, 2007, p. 23).*

A criança que apresenta essa deficiência pode ter limitações em gradações bem distintas, desde aquela pessoa hemiplégica (que tem dificuldade de coordenação motora em um dos lados do corpo) e, portanto, anda com um pouco de dificuldade, fala, interage espontaneamente, até aquela criança que é tetraplégica, usa cadeiras de rodas em sala e não tem movimento autônomo em nenhum dos quatro membros. O grau de comprometimento motor vai refletir nos níveis de apoio necessário e nos tipos de tecnologia assistiva que podem favorecer a leitura e escrita. A

criança com deficiência física não apresenta déficit intelectual. Muitas vezes, pela dificuldade ou ausência de fala, subestimamos sua capacidade de compreensão e raciocínio. Então vale destacar que, estabelecida uma comunicação alternativa com a criança com deficiência física que tem esse comprometimento na fala, ela pode ser alfabetizada e prosseguir nos demais níveis do ensino.

A Deficiência Múltipla (DMu), por sua vez, é concebida como "[...] associação, no mesmo indivíduo, de duas ou mais deficiências primárias (mental, visual, auditiva, física), com comprometimentos que acarretam atrasos no desenvolvimento global e na capacidade adaptativa". (BRASIL, 2001, p. 17). Dessa forma, a criança com deficiência múltipla pode ter:

Deficiência Visual associada à Deficiência Física

Deficiência Visual associada à Deficiência Intelectual

Deficiência auditiva associada à Deficiência Intelectual

Deficiência auditiva associada à Deficiência Física

Deficiência Física associada à Deficiência Visual e Intelectual

Dentre outras possibilidades!

A deficiência múltipla muitas vezes mostra-se uma condição bastante desafiadora para o professor, pois a interação entre duas ou mais deficiências gera naquela criança necessidades que são bem singulares com as quais o educador não tem experiência prévia.

Tanto a deficiência física quanto a deficiência múltipla nos apontam de forma bem clara e veemente a importância da acessibilidade em suas variadas dimensões. Vamos destacar aqui a acessibilidade espacial ou arquitetônica, mas é claro que existem outras que são igualmente relevantes!

Glossário

Acessibilidade espacial ou arquitetônica significa poder chegar a algum lugar com conforto e independência, entender a organização e as relações espaciais que este lugar estabelece, e participar das atividades que ali ocorrem fazendo uso dos equipamentos disponíveis. Para um aluno ir até sua escola, situada no centro da cidade, é possível chegar através de automóvel, de ônibus ou a pé. No caso de um cadeirante, o percurso deve ser acessível (com rampas nos passeios e na entrada do edifício, dimensões adequadas, travessias seguras, etc.). (DISCHINGER; MACHADO, 2007).

A acessibilidade, num sentido mais abrangente, é definida pela Lei Brasileira de Inclusão (LBI), também conhecida como estatuto da pessoa com deficiência, da seguinte maneira:

Glossário

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

E como fica o acesso à leitura e à escrita para a criança que tem deficiência física ou deficiência múltipla? As dificuldades de leitura podem guardar relação com o formato de apresentação do texto e as limitações motoras podem comprometer a capacidade de escrever de modo convencional, com o lápis. Mas existem outras possibilidades para esses casos. São elas: **alfabeto móvel** (letras em emborrachado ou em madeira que podem ter ou não velcro para possibilitar que a criança fixe as letras e evite que se movam desfazendo as palavras ou sílabas formadas); **teclado comum ou adaptado;** um **escriba** (aquele que escreve pela criança, anotando letras ou palavras que ela aponte ou indique em uma prancha de comunicação), etc.

Outros recursos também auxiliam nesse processo, entre eles: o **plano inclinado** para aproximar o papel do campo visual da criança sem precisar que ela incline seu tronco em direção à atividade; **engrossador de lápis** e **ponteiras** ou **sistemas de varredura** para utilização do computador.

Sobre esses recursos, Sartoretto e Bersch (2010) concordam que é preciso pensar nos materiais pedagógicos adequados a cada criança, tais como lápis e canetas ajustados à condição do aluno, **alfabeto móvel**, pranchas com letras e palavras, computadores, teclados e mouses acessíveis, **acionadores, órtese de mão** funcional para escrita e digitação, ponteiras de boca ou cabeça.

Encerramos esse tópico destacando que, apesar das limitações impostas pela deficiência física e múltipla, o trabalho pedagógico precisa focar na conquista de autonomia por esta criança; logo, cabe refletir que não são crianças totalmente dependentes só porque estão numa cadeira de rodas ou apresentam mais de uma

deficiência associada. Elas aprendem e, na grande parte das vezes, superam nossas expectativas. Então vale acreditarmos em seu potencial e modificarmos nosso ambiente e nossa prática para tornar a escola e o conhecimento acessíveis.

Surdocegueira

Antes grafada *surdo cegueira* ou *surdo-cegueira* e considerada deficiência múltipla, passou a ser compreendida como uma deficiência única e atualmente a designamos *surdocegueira.* Isto porque os estudos sobre o desenvolvimento de pessoas surdocegas permitiram concluir que não se trata de somar as características de duas ou mais deficiências, nem tampouco oferecer braille e Libras, pois as formas de percepção e de comunicação são diferentes das utilizadas pelas pessoas com deficiência visual e pelas pessoas surdas.

A surdocegueira pode ser classificada em **pré-linguística,** quando a criança fica surdocega antes da aquisição de uma língua, ou **pós-linguística,** quando a pessoa fica surdocega após a aquisição e uma língua, seja esta oral ou sinalizada. A surdocegueira adquirida compreende um grupo de pessoas que podem ser:

- Pessoas nascidas sem perdas auditiva e visual e que adquiriram perdas totais ou parciais de visão e audição.
- Pessoas com perda auditiva ou surdas congênitas com deficiência visual adquirida.
- Pessoas com baixa visão ou cegas congênitas com deficiência auditiva adquirida.

A seguir vamos apresentar e conceituar algumas formas de comunicação específicas da pessoa surdocega:

Glossário

Língua de sinais tátil – Sistema não alfabético que corresponde à língua de sinais utilizada tradicionalmente pelas pessoas surdas, mas adaptada ao tato, através do contato das mãos da pessoa surdocega com as mãos do interlocutor.

Método Tadoma – Consiste na percepção (através da vibração e da articulação) da língua oral emitida pelo interlocutor, mediante uso de uma ou das duas mãos da pessoa surdocega, utilizando geralmente o dedo polegar, colocado suavemente sobre os lábios e os outros dedos mantidos sobre a bochecha, a mandíbula e a garganta do interlocutor.

Alfabeto datilológico – também chamado alfabeto manual, refere-se ao alfabeto em Libras feito na mão da pessoa surdocega.

O professor pode propor atividades que estimulem os sentidos remanescentes, principalmente a percepção tátil, muito importante para que a criança surdocega consiga discriminar os objetos. O uso do braille ou das letras de forma dependerá da condição visual apresentada: cegueira ou baixa visão associada à perda auditiva.

Souza e Maia (2009) concordam que um ponto relevante é promover experiências táteis e sugerem algumas ações que favorecem o letramento de crianças surdocegas:

- "Motive a criança a estar com você enquanto lê jornais, revistas, trabalha no computador, escreve na agenda. As observações dela precisam ser realizadas com o tato, com suas mãos, com seu corpo próximo do seu".
- "Proporcione oportunidades para que a criança entre em contato com outras crianças e adultos cegos lendo Braille, pois é importante que ela tenha contato com o Braille, e aos usos da escrita também, para que forme um conceito social da alfabetização."
- "Conte histórias regularmente para a criança utilizando todos os recursos para o melhor entendimento, podem ser utilizados objetos relacionados à história e com significado para a criança, gravuras com texturas, escritos em Braille e letras ampliadas, fala ou língua de sinais, conforme a necessidade da criança".
- "Etiquete com Braille ou letras impressas, os objetos de uso pessoal da criança, os alimentos que mais gosta, assim como estantes, ganchos, móveis, livros e tudo o que a criança entra em contato em seu dia-a-dia". (SOUZA; MAIA, 2009, p. 943-944).

No trabalho com crianças com surdocegueira, utilizamos bastante os objetos de referência. Consiste em objetos que têm significados especiais para a criança e assumem a função representativa que a palavra também desempenha. Os objetos de referência são utilizados nos chamados calendários. O calendário ou sistema de calendário é um instrumento que favorece o desenvolvimento da noção de tempo e também constitui uma atividade importante para trabalhar a rotina. Os objetos do calendário representam nomes, ações, atividades e pessoas, e a criança faz a leitura desses nomes e ações nos objetos que manipula e os utiliza para comunicar-se com os mediadores. Esses objetos são adicionados ao seu calendário somente a partir do momento que ganham significado durante a atividade. (SOUZA; MAIA, 2009).

Para as crianças surdocegas que usam a língua de sinais, é preciso que o educador se habitue a nomear os objetos e ações com o sinal correspondente ou, a depender

da condição visual da criança, é possível escrever a palavra no alfabeto manual datilológico utilizado pelas pessoas surdas, no seu campo visual preservado ou em sua mão.

Nem todas as crianças surdocegas vão aprender a ler e a escrever, apesar de grande parte conseguir se alfabetizar quando encontra os recursos e estratégias adequadas. Mas a função da escola não se restringe à alfabetização e ao letramento. É importante que a criança conviva com outras pessoas, brinque com seus pares, desenvolva autonomia em atividades do dia a dia, conquistando uma vida mais autônoma. Por esses e outros motivos, é tão importante existir um trabalho educacional voltado para esse público.

Transtorno do Espectro Autista

Transtorno do Espectro Autista (TEA) é a nomenclatura atual proposta pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*), ou DSM-5, para designar pessoas que apresentam dificuldades na comunicação e interação social e evidenciam comportamentos, interesses e atividades restritos e repetitivos. O TEA inclui o transtorno de autismo, a síndrome de Asperger e transtorno invasivo do desenvolvimento não especificado.

Tema bastante instigante e controverso, a questão do autismo suscita muitas dúvidas nos professores, mas de início cabe destacar que esta condição se apresenta de diferentes formas, numa gradação bem variada; logo, existirão crianças dentro do espectro autista que se alfabetizarão sem maiores problemas, inclusive com grande facilidade, e existirão outras que terão muita dificuldade de imersão no simbólico e de apropriação da linguagem e, portanto, não conseguirão se alfabetizar. Mas esse limite não se apresenta de forma pré-estabelecida e é necessário estimular todas as crianças, respeitando seu ritmo de aprendizagem, até que ela atinja seu potencial máximo de desenvolvimento.

Como foi dito, cada criança manifesta de formas diferentes suas limitações e habilidades, sendo preciso em sala de aula muitas vezes manejar questões cognitivas, afetivas e comportamentais. Para conhecer melhor os comportamentos evidenciados pela criança, faz-se necessário o diálogo com outros profissionais que a acompanham (psicólogos, psicopedagogos, neurologistas, terapeutas ocupacionais, etc.).

Não há, portanto, uma fórmula ou caminho único para se alfabetizar crianças que se encontram nesse espectro. Torna-se relevante conhecer a criança, entender de que forma percebe o mundo, integra as sensações, de que maneira reage aos estímulos ambientais, como se comunica, enfim, como aprende. Entendido isso, o caminho é modificar o ambiente e adequar as estratégias às necessidades da criança com TEA.

Guardando-se as devidas particularidades de cada criança, em geral trabalhos que envolvem som e música despertam a atenção desse estudante e podem ser uma via para estabelecer inicialmente uma comunicação. Em função de questões sensoriais, algumas crianças autistas rejeitam determinadas texturas ou se desorganizam diante de um ambiente muito barulhento. É importante prestar atenção aos estímulos que podem eliciar a irritabilidade e, em alguns casos, as condutas agressivas (auto ou hetero agressão) como forma de comunicar aquilo que ela não consegue expressar por palavras. Nem toda criança com TEA reage de forma agressiva; é importante que esse estigma seja desconstruído!

Recursos visuais tendem a chamar atenção das crianças autistas. Muitos estudiosos as consideram pensadoras visuais, o que significa dizer que elas pensam por imagens ao invés de apoiarem o pensamento em palavras. Então vale associar às palavras ou números, imagens e gravuras representativas. Outras crianças podem aprender melhor através do estímulo tátil.

Uma ação significativa é conectar a leitura à rotina. A criança com TEA sente necessidade de uma rotina que garanta previsibilidade ao seu dia a dia, que lhe ajude na antecipação dos fatos. Isso reduz a ansiedade e favorece a compreensão dos objetivos de cada momento ou atividade em sala. Então é possível introduzir as palavras e a leitura na estruturação e compreensão da rotina. Construir um calendário com as atividades de cada dia, representadas por imagens e palavras, por exemplo. Ler sobre atividades habituais pode ajudar a criança a interpretar um texto e a associá-lo a uma atividade cotidiana, já que rotina é algo que ela conhece e pela qual se interessa, no geral.

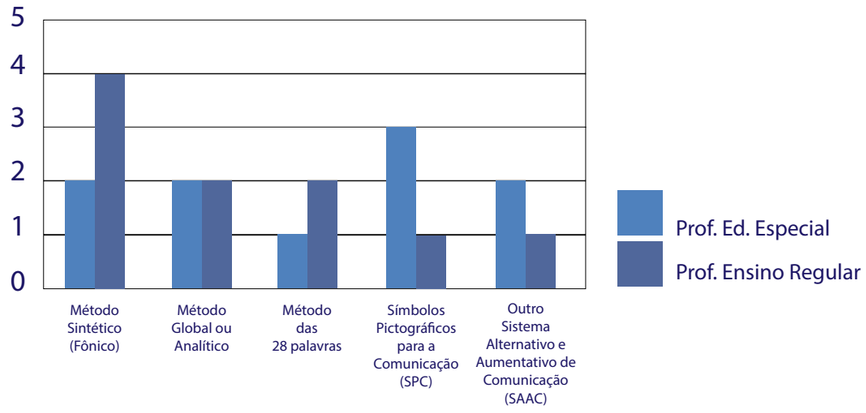
O interesse restrito é uma das características do Transtorno do Espectro Autista. Esse interesse pode ser por um assunto (dinossauros), uma ação (empilhar bloquinhos de madeira), um objeto (brinquedo) ou um tema amplo como geografia. O professor pode, de início, aproveitar esse interesse restrito da criança para incentivar a leitura e introduzir diferentes gêneros textuais que abordem esse assunto. A proposta é gradativamente ampliar o repertório de interesse e de comportamentos da criança, evitando a fixação em apenas um ou

poucos elementos. Cabe ressaltar que apresentar muitas e variadas informações de vez confunde a criança com TEA, então dê preferência por:

- Introduzir um conceito por vez com instruções simples e diretas, já que existe uma dificuldade de abstração;
- avançar gradativamente o grau de complexidade, começando pelo mais simples e mantendo uma ordem lógica;
- propor atividades menos poluídas visualmente, destacando apenas os elementos essenciais para compreensão do que está sendo proposto;
- evitar que numa mesma folha existam, por exemplo, três exercícios diferentes a serem feitos;
- ajustar o tempo de realização da atividade ou da leitura ao ritmo da criança e à sua condição de manter o foco atencional e, se necessário, segmentar a tarefa.

Algumas crianças com TEA se beneficiam da linguagem computacional e se alfabetizam através do computador. Trata-se de um recurso que pode ser disponibilizado em sala, no lugar do tradicional caderno. Os sistemas de comunicação alternativa, como o *Picture Communication Symbols* (PCS) e o *Pictogram-Ideogram Communication* (PIC), auxiliam bastante na comunicação e no processo de aquisição de leitura e escrita em algumas crianças com autismo. Segue um gráfico que ilustra os métodos utilizados por professores especialistas e da sala de aula comum no processo de alfabetização. São dados extraídos de uma pesquisa de Mestrado realizada em Portugal.

Gráfico 1: Método ou métodos utilizados para ensinar a ler e a escrever crianças com TEA



Fonte: Silva (2011, p.53).

Importante é considerar que muitas vezes a combinação de métodos diferentes é necessária no processo de alfabetização da criança com TEA. E torna-se imprescindível avaliar que estratégia ou método melhor funciona para aquela criança em particular. Apostar na formação continuada e na parceria com o professor do Atendimento Educacional Especializado é um caminho promissor, pois só assim o educador consegue se atualizar, conhecer e aprender a manejar novos recursos, com os quais não teve contato anteriormente, pois não foram contemplados em sua formação inicial.

Altas Habilidades / Superdotação

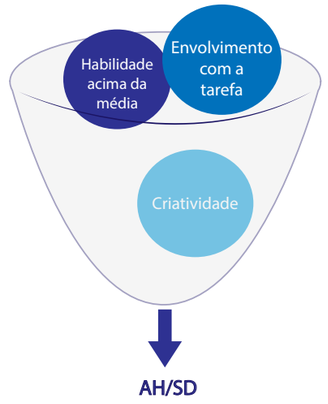
A terminologia atualmente adotada proposta pelo MEC para designar as pessoas que se destacam em uma ou mais áreas de inteligência:

> *[...], os termos 'pessoas com altas habilidades' e 'superdotação' são mais apropriados para designar aquela criança ou adolescente que demonstra sinais ou indicações de habilidade superior em alguma área do conhecimento, quando comparada aos seus pares (BRASIL, 2007).*

Segundo as Leis de Diretrizes e Bases do Conselho Nacional de Educação Especial, (Ministério da Educação, 1995) adotadas por alguns programas brasileiros, são consideradas crianças com altas habilidades ou superdotadas as que apresentam:

> Notável desempenho e/ou elevada potencialidade em qualquer dos aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual superior; aptidão acadêmica específica; pensamento criador ou produtivo; capacidade de liderança; talento especial para artes visuais, artes dramáticas e música e capacidade psicomotora.

Renzulli (1986) propõe uma definição de superdotação baseada na concepção dos três



anéis, ilustrada pelo diagrama a seguir:

Cada um desses fatores exerce um papel importante na identificação de comportamentos relacionados às altas habilidades/superdotação, então vamos descrevê-los para favorecer o processo de identificação pelo professor de uma criança que possa apresentar essa condição.

- **habilidade acima da média, que envolve duas dimensões:** habilidades gerais, que consistem na capacidade de processar informações, de integrar experiências que resultem em respostas apropriadas e adequadas às novas situações e na capacidade de se engajar em novas situações; e habilidades específicas, que consistem na capacidade de adquirir conhecimento, prática e habilidades para atuar em uma ou mais atividades de uma área específica;
- **motivação ou envolvimento com a tarefa:** refere-se a uma forma refinada e direcionada de motivação, uma energia canalizada para uma tarefa em particular ou área específica. Algumas palavras frequentemente usadas para definir o envolvimento com a tarefa são perseverança, persistência, dedicação e autoconfiança;
- **criatividade:** envolve aspectos que geralmente aparecem juntos na literatura, tais como fluência, flexibilidade e originalidade de pensamento e, ainda, curiosidade, sensibilidade, coragem para correr riscos e abertura a novas experiências. A criatividade não está, exclusivamente, relacionada à área artística, mas a qualquer área de interesse do aluno.

Existe uma ideia distorcida de que a criança com altas habilidades aprende tudo mais rápido e por isso não precisaria de suporte especializado. Trata-se de um grande equívoco, pois a escola tradicionalmente tem dificuldades em acolher os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem de seus alunos. E caso a criança com superdotação não se sinta desafiada cognitivamente em sala de aula ou não tenha seus interesses minimamente contemplados no currículo, ela pode se desmotivar e apresentar dificuldades no desempenho acadêmico. Até porque seu desempenho acima da média não se estende a todas as áreas nem a todas as disciplinas.

> *O aluno com altas habilidades/superdotação é um sujeito com características de aprendizagem diferenciadas, o que leva, invariavelmente, a necessidade de sistema educacional que atenda suas motivações e seus interesses, seja quanto ao aprendizado da língua escrita seja no campo do ensino de temas específicos relacionados à disciplina de ciências da natureza, precisam ser estimulados e trabalhados de forma que promovam o desenvolvimento de suas habilidades cognitivas superiores. (RIBEIRO; SOUZA; NOGUEIRA, 2019, p. 5)*

Em função dessas questões, existe a necessidade de suporte especializado e, através de conquistas legais e de implementação de políticas públicas, foram criados espaços na rede pública de ensino para o atendimento a esse público. São os chamados Núcleos de Atividades em Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S.

O papel do núcleo é trabalhar com o estudante no contra turno, desenvolver atividades enriquecedoras, engajar o estudante em projetos específicos de acordo com sua habilidade ou interesse e dar suporte ao professor em sala de aula, ajudando-o a pensar atividades diferenciadas. O interesse do estudante deve ser o carro chefe para se pensar jogos e brincadeiras que auxiliem no processo de alfabetização, mas as atividades não devem se restringir a um único tema, pois ampliar o repertório verbal e comportamental da criança favorece sua aprendizagem e sua inclusão social.

Pode ser que uma criança com AH/SD conclua a atividade passada para turma em menos tempo que os demais colegas e fique ocioso ou agitado neste intervalo de tempo. Para evitar a dispersão constante e a desmotivação, é possível pensar outras atividades complementares ou mesmo aumentar o grau de complexidade da atividade, sem, é claro, exigir algo fora da condição da criança desenvolver.

Estimular e valorizar a criatividade são pontos relevantes no trabalho com a criança com altas habilidades e o educador pode ofertar experiências diversificadas que envolvam a leitura e escrita, mas não se restrinjam ao contexto da sala de aula, nem à reprodução passiva de fonemas e grafemas. Segundo Alencar (1992, p. 77),

> *O treino da realidade começa, porém, bem cedo na vida de toda criança e a imaginação tem sido rejeitada e reprimida. Mesmo na pré-escola, a ênfase tem sido cada vez mais no sentido de se transmitir informações factuais e o espaço para o jogo e para a brincadeira vem se reduzindo de uma forma significativa.*

Realizar atividades que envolvam jogos e brincadeiras, visitas a locais específicos da comunidade (praças, museus, cinemas, parques, etc.) e desenvolver atividades de pesquisa, projetos pedagógicos, mostra de talentos podem ser experiências que estimulem a criatividade e sejam enriquecedoras para todas as crianças, inclusive a criança com AH/SD que poderá ter contato com outros espaços alfabetizadores e diferentes narrativas.

Refletir sobre experiências que respondam às necessidades das crianças em termos acadêmicos, emocionais e socioculturais tem sido o grande desafio da escola, mas é salutar que se evite o desperdício de potenciais talentos em sala de aula em razão do despreparo e do engessamento do nosso sistema de ensino.

Atendimento Educacional Especializado e Salas de Recursos Multifuncionais

Falamos ao logo de todo o componente sobre a necessidade de se ofertar os suportes adequados para garantir a efetividade do processo inclusivo. O professor da escola comum não pode trabalhar isolado, nem atuar sem apoio, pois a inclusão não é responsabilidade de uma única pessoa, nem pode ser efetivada sem esforços mútuos e complementares, envolvendo as diversas instâncias sociais. A Educação Inclusiva propõe a aproximação entre os profissionais de apoio, dentre eles o professor especializado e o professor da sala de aula comum. Para tanto, foram aprovadas medidas que visavam estreitar esse contato e permitir um trabalho mais colaborativo. A implementação, dentro da rede regular de ensino, das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) e do Atendimento Educacional Especializado (AEE), buscou aproximar do contexto escolar o professor especialista que historicamente situava-se nas instituições e centros especializados.

Em 2005, o MEC/SEESP deu início à distribuição, para os 114 municípios-polo e secretarias de educação, de equipamentos, mobiliários e material pedagógico para a implantação de salas de recursos multifuncionais destinadas ao atendimento educacional especializado, com vistas a apoiar o processo de inclusão educacional dos alunos com necessidades educacionais especiais na rede pública de ensino. (BRASIL, 2005).

Esse processo não aconteceu a contento, de modo que algumas escolas tiveram a sala de recursos multifuncionais (SRM) instaladas e estão funcionando, enquanto outras não possuem esse espaço, nem dispõem da presença do professor especializado para dar suporte ao processo de inclusão escolar. E o que são as salas de recursos multifuncionais?

> *"[...] são espaços da escola onde se realiza o atendimento educacional especializado para alunos com necessidades educacionais especiais, por meio do desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, centradas em um novo fazer pedagógico que favoreça a construção de conhecimentos pelos alunos, subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participem da vida escolar. (BRASIL, 2006, p.13)*

Nos casos em que não existe a SRM numa determinada escola, os estudantes frequentam a sala de aula comum num turno e deslocam-se no contra turno para outras escolas ou para os centros especializados onde existam a SRM. Essa distância entre o professor regente e o professor especializado pode comprometer ou dificultar a parceria efetiva e a colaboração entre esses profissionais. E que tipo de suporte o professor do AEE pode ofertar?

De acordo com as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (BRASIL, 2009, p. 3), são atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE):

> **I** – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias, considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
>
> **II** – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
>
> **III** – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
>
> **IV** – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
>
> **V** – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
>
> **VI** – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
>
> **VII** – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar as habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
>
> **VIII** – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.

Como vimos ao longo das unidades, existe uma multiplicidade de recursos e materiais que podem ser usados para viabilizar o processo de alfabetização de crianças público alvo da educação especial. De acordo com Manzini (2011, p. 59-60),

> *[...] os dados dos vários estudos alertam que os recursos destinados ao ensino de leitura, escrita e matemática são pouco conhecidos e, infelizmente, os professores, em sua maioria, indicam não saber manusear esses recursos. Essa informação*

é bastante importante, pois, na realidade, os professores conhecem os processos de ensino e aprendizagem, porém necessitam incorporar informações sobre os recursos primordiais que poderão contribuir para o ensino de alunos com deficiência. Parece, pois, que uma alternativa de formação continuada para professores que trabalham com alunos com deficiência é avaliar essas lacunas e proceder formação específica para esse fim. Somente dessa forma, poderá ser conquistada a qualidade de ensino desejada para alunos com algum tipo de deficiência.

Em suma, são muitos os temas, as informações e a complexidade que compõem a área de Educação Especial e a proposta de um ensino inclusivo. Sugerimos que a partir de agora esses conhecimentos sejam aprofundados através da leitura das obras citadas nas referências ao final de cada unidade e da realização das atividades propostas em nosso componente. Sucesso e boas práticas inclusivas!!!

SÍNTESE DA UNIDADE

Nesta unidade abordamos as particularidades de cinco grupos de estudantes que compõem o público alvo da educação especial, são eles os estudantes com: deficiência física, deficiência múltipla, surdocegueira, transtorno do espectro autista e altas habilidades/ superdotação. Destacamos os materiais, as tecnologias e as adaptações que podem ser utilizados no contexto escolar para favorecer a aprendizagem da leitura e da escrita. Aproveitamos para falar mais detidamente sobre Tecnologia Assistiva e Comunicação Alternativa, recursos bastante utilizados no processo ensino-aprendizagem, pois favorecem, dentre outras coisas, a comunicação, a interação, a formação de conceitos, consequentemente, a alfabetização e o letramento. Por fim, listamos as atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) que atua nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), suporte importante ao professor da sala de aula comum no processo de inclusão escolar.

SUGESTÃO DE LEITURA

VIRGOLIM, A. M. R. Uma proposta para o desenvolvimento da criatividade na escola, segundo o modelo Renzulli. XXVIII Reunião Anual de Psicologia. Anais..., Ribeirão Preto, SP, 1998.

ATIVIDADE AVALIATIVA III – EM GRUPO

Nossa terceira atividade avaliativa proposta deverá ser realizada em grupo de quatro componentes. Observe e siga as seguintes etapas:

- Defina o público alvo (criança com deficiência visual, auditiva, intelectual, física, múltipla, surdocegueira, criança com transtorno do espectro autista ou criança com altas habilidades/superdotação) – idade, sexo, potencialidades e limitações.

- Defina o grupo (dentro da educação infantil ou séries iniciais do ensino fundamental)

- Elabore um plano de aula com atividades de leitura e escrita que atendam às especificidades desta criança e que, portanto, seja inclusivo.

- Inclua no plano de aula possíveis recursos de Tecnologia Assistiva que favoreçam a acessibilidade, ou seja, a participação efetiva nas atividades propostas.

Estrutura da Atividade

IDENTIFICAÇÃO **Criança com:** **Idade:** **Sexo:**
CARACTERÍSTICAS **Potencialidades e Limitações:**
PLANO DE AULA

REFERÊNCIAS

ALENCAR, E M. L. S. **Como desenvolver o potencial criador.** Petrópolis: Vozes 1992.

BRASIL, Documento Orientador Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Ministério Da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão Diretoria de Politicas de Educação Especial. 2005.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto nº 3.298, de 20 de Dezembro de 1999. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. D.O.U. 21 dez. 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>. Acesso em: 22 set. 2013.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 5.296 de 02 de Dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. D.O.U. 3 dez. 2004.

DISCHINGER, M.; MACHADO, R. Desenvolvendo ações para criar espaços escolares acessíveis. Inclusão. Revista da Educação Especial., Brasília: Secretaria de Educação espacial, Ano 2, n. 2, p. 33-39, agosto/2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao2.pdf. Acesso em: 18 maio 2013.

MANZINI, E. J. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. de. **Professores e Educação Especial:** formação em foco. Porto Alegre: Mediação / CDV/FACITEC, 2011. v. 2, p. 45-63.

RENZULLI, J. S. The three-ring conception of giftdness: a developmental model for creative productivity. In: STERNBERG, R. J.; DAVIS, J. E. Davis (Eds.). **Conception of giftedness.** New York: Cambridge University Press. 1986. p. 53-92.

RIBEIRO, F. F.; SOUZA, S. N.; NOGUEIRA, E. G. D. O processo de alfabetização de alunos com altas habilidades/superdotação em narrativas de mães e alunos do NAAH/S-CG. Disponível em: < http://abalf.org.br/wp-content/uploads/> Acesso em: 20 fev. 2019.

SARTORETTO, M. L.; BERSCH, R. de C. R. **Educação especial na perspectiva da educação inclusiva:** recursos pedagógicos acessíveis e comunicação aumentativa e alternativa. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Universidade Federal do Ceará, 2010.

SCHIRMER, C. R. et al. **Atendimento educacional especializado:** deficiência física. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

SILVA, M. da C. L. da C. e. **Aprendizagem da leitura e escrita em crianças com perturbações do espectro do autismo:** propostas pedagógicas. Dissertação de Mestrado. Universidade da Beira Interior. Covilhã. Portugal. 2011.

SOUZA, M. M.; MAIA, S. R. Como se dá o processo de letramento/ alfabetização da criança com surdocegueira. V Congresso Brasileiro multidisciplinar de educação especial. Anais.... Universidade Estadual de Londrina, 2009.

Educação inclusiva

Iniciaremos agora um importante diálogo sobre diversas questões que envolvem o processo de alfabetização e letramento numa perspectiva inclusiva. A interface entre esses dois complexos processos, alfabetização e inclusão, resulta em grandes desafios para o trabalho docente e, por isso, torna-se imprescindível conhecer melhor a realidade dos estudantes Público Alvo da Educação Especial (PAEE).

PROEXT
PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO
Faculdade de Educação
UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL
SEAD
Superintendência de Educação a Distância | UFBA
NELT
NÚCLEO DE ESTUDOS DE Linguagens & Tecnologias