

Ministério da Educação
Secretaria de Educação Básica
Diretoria de Apoio à Gestão Educacional

CADERNO DE Educação Especial

**A ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA:
UMA PROPOSTA INCLUSIVA**

Brasília 2012

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Secretaria de Educação Básica – SEB
Diretoria de Apoio à Gestão Educacional

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Centro de Informação e Biblioteca em Educação (CIBEC)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Centro de Informação e Biblioteca em Educação (CIBEC)

Brasil. *Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional.*

Caderno de educação especial : a alfabetização de crianças com deficiência : uma proposta inclusiva / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília : MEC, SEB, 2012.

[48] p.

ISBN 978-85-7783-125-8

1. Alfabetização. 2. Educação especial. 3. Aluno com deficiência. I. Título.

CDU 37.014.22

Tiragem 403.255 exemplares
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA
Esplanada dos Ministérios, Bloco L, Sala 500
CEP: 70047-900
Tel: (61)20228318 - 20228320



Sumário

CADERNO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

A ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA: UMA PROPOSTA INCLUSIVA

Iniciando a conversa	05
Aprofundando o tema	07
1. Introdução	07
2. A pessoa com deficiência motora frente ao processo de alfabetização	10
3. Pensando a alfabetização da pessoa com deficiência intelectual	15
4. Estratégias de ensino na alfabetização da pessoa cega e com baixa visão	21
5. A alfabetização da pessoa surda: desafios e possibilidades	28
6. O atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais	33
Compartilhando	40
1. Sequência didática referente ao Projeto: "O tempo passa..."	40
2. Relatos de experiência	42
3. O uso de jogos voltados para a alfabetização inclusiva	44
Aprendendo mais	46
Sugestões de leitura	46

CADERNO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
A ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA: UMA PROPOSTA INCLUSIVA

Autores da seção Aprofundando:

Ana Gabriela de Souza Seal
Carlos Antonio Fontenele Mourão
Rafaella Asfora
Tícia Cassiany Ferro Cavalcante
Wilma Pastor de Andrade Sousa

Autores dos relatos:

Dayse Holanda
Evanice Lemos
Nilma Gonçalves
Ivanise Cristina da Silva Calazans
Katia Barros

Leitores críticos e apoio pedagógico

Adelma Barros
Juliana de Melo Lima
Rochelane Santana
Telma Ferraz Leal

Revisor

Iran Ferreira de Melo

Projeto gráfico:

Ana Carla Silva, Luciana Salgado, Susane Batista e Yvana Alencastro.

Diagramação, Capa e Ilustrações

Anderson Martins, Leonardo Rodrigues, Raian Coelho e Túlio Couceiro



INICIANDO A CONVERSA

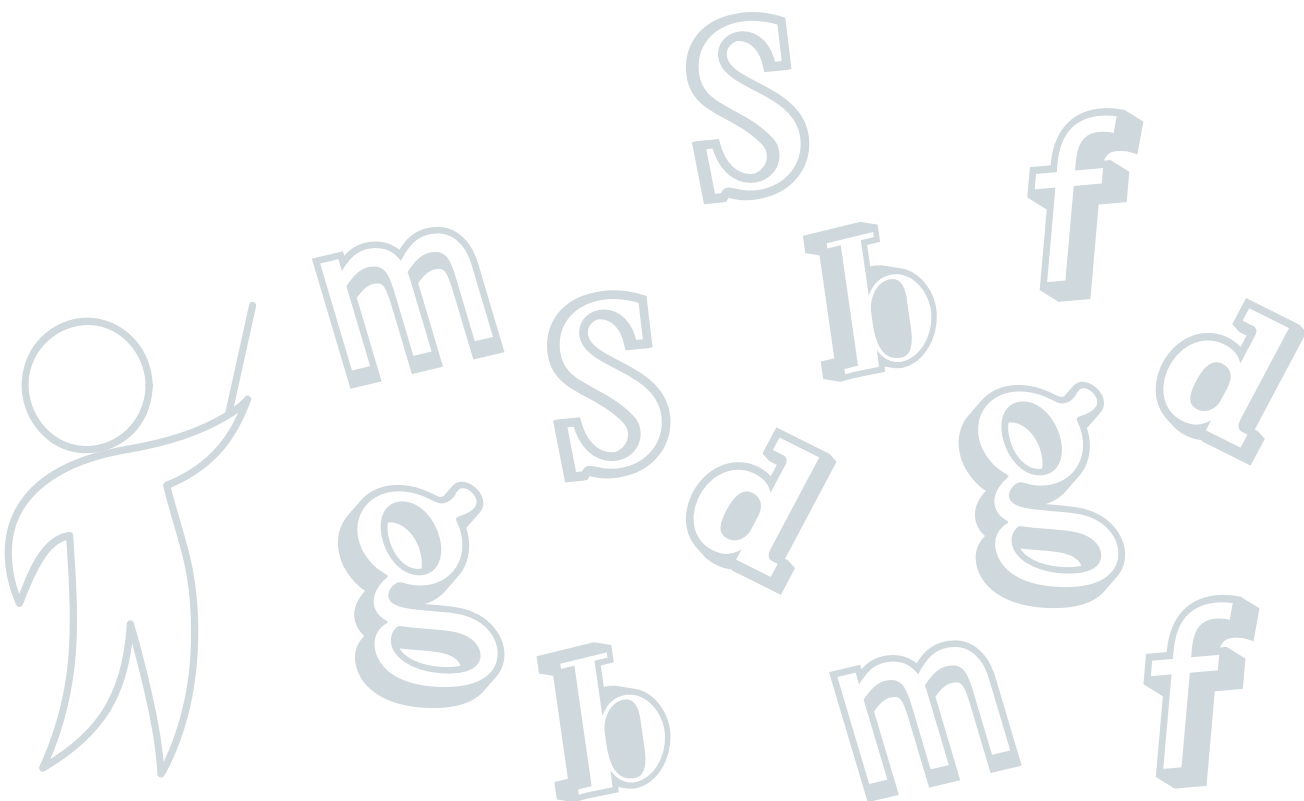
Neste caderno, buscaremos discutir sobre educação especial na perspectiva da educação inclusiva para ampliar, potencializar as possibilidades de ensino e orientar a utilização de jogos e brincadeiras em contextos inclusivos de alfabetização.

Apesar de a educação especial envolver outras áreas, tais como altas habilidades e transtornos globais do desenvolvimento, trataremos especificamente da alfabetização de crianças com deficiência de ordem motora, cognitiva e sensorial (visual ou auditiva)¹. Para isso, vamos sugerir estratégias que você, professor, pode fazer para assegurar os direitos de aprendizagem de todas as crianças, na perspectiva inclusiva.

Assim, os objetivos deste caderno são:

- compreender e desenvolver estratégias de inclusão de crianças com deficiência visual, auditiva, motora e intelectual, no cotidiano da sala de aula;
- criar um ambiente alfabetizador, que favoreça a aprendizagem das crianças em espaços comuns;
- conhecer a importância do uso de jogos e brincadeiras no processo de apropriação do sistema alfabético de escrita, analisando jogos e planejando aulas em que os jogos sejam inclusivos, aplicados como recursos didáticos.

1 Além das deficiências discutidas aqui, temos ainda as altas habilidades, o autismo e a deficiência múltipla, que não serão abordadas neste caderno. Todavia, o professor pode transferir atividades pedagógicas para situações didáticas que insiram alunos com essas deficiências, principalmente para alunos com autismo e deficiência múltipla. No caso do autismo, o uso de sistemas de Comunicação Alternativa e Suplementar tem trazido contribuições importantes para a inclusão escolar desses alunos, como relatam Aguiar et al. (2012). Nas deficiências múltiplas, podemos ver contribuições em todas as atividades, pois elas podem estar relacionadas à paralisia cerebral, à síndrome de Down, dentre outras deficiências, existindo casos de crianças com paralisia cerebral que têm comprometimento motor, intelectual, visual, o que se caracteriza como deficiência múltipla.



APROFUNDANDO O TEMA


1. Introdução

Tícia Cassiany Ferro Cavalcante
Rafaela Asfora
Wilma Pastor de Andrade Sousa
Carlos Antonio Fontenele Mourão
Ana Gabriela de Souza Seal

A inclusão da pessoa com deficiência no âmbito escolar é um debate atual que demanda a organização de várias propostas de trabalho, pelas especificidades inerentes à pessoa humana e pelas diversas barreiras existentes no contexto escolar.

Ao se pensar essa inclusão é importante refletir acerca do que é incluir de fato, já que se trata de um tema polêmico do ponto de vista da prática educacional. De acordo com Sassaki (2006), a integração propõe a inserção parcial do sujeito, enquanto que a inclusão propõe a inserção total. Para isso, a escola, como instituição que legitima a prática pedagógica e a formação de seus educandos, precisa romper com a perspectiva homogeneizadora e adotar estratégias para assegurar os direitos de aprendizagem de todos. Contudo, tais estratégias dependem das especificidades de cada pessoa, da experiência, e da criatividade e observação do professor com sensibilidade e acuidade, além de uma formação inicial e continuada que o encaminhe para isso.

Documentos, como, por exemplo, a Declaração de Salamanca (1994), defendem que o princípio norteador da escola deve ser o de propiciar a mesma educação a todas as crianças, atendendo às demandas delas. Nessa direção, a inclusão traz como eixo norteador a legitimação da diferença (diferentes práticas pedagógicas) em uma mesma sala de aula para que o aluno com deficiência possa acessar o objeto de conhecimento. **Acessar** aqui tem um papel crucial na legitimação da diferença em sala de aula, pois é preciso permitir ao aluno que tenha acesso a tudo, por outras vias, que eliminem as barreiras existentes. Isso poderá ocorrer por meio de alternativas diversas (jogos, brincadeiras e experimentação de diferentes estratégias) que o professor precisará buscar para tratar dos conhecimentos em sala de aula, perpassando, portanto, como se disse anteriormente, pela sensibilização, criatividade e formação necessárias a esse professor.



Assim, dentro da perspectiva social de deficiência podemos afirmar que a pessoa com deficiência procura outro percurso de desenvolvimento distinto daquele que está impedido biologicamente (VYGOTSKY, 2004). A pessoa cega, por exemplo, aprende e se desenvolve na busca de novos acessos, cognitivos e sociais, utilizando-se do braile e de recursos de tecnologia de informação e comunicação acessíveis. Já a pessoa surda, usuária da língua de sinais, tem acesso ao objeto de conhecimento por meio dessa língua.

É importante ressaltar que a concepção de que os alunos não começam sua apropriação do sistema de escrita alfabética do zero também é válida para as crianças com deficiência (REILLY, 2004). A escola deve disponibilizar recurso e tecnologia assistiva, a fim de promover condições de acessibilidade assegurando, assim, plena participação e possibilidade de aprendizagem às crianças com deficiência em igualdade de oportunidade com as demais crianças.

No âmbito da teoria sócio-histórica, uma educação inclusiva deve ser fundamentalmente de caráter coletivo e considerar as especificidades dos estudantes. Por meio das interações sociais, e pela mediação semiótica, dá-se a reorganização do funcionamento psíquico de pessoas com e sem deficiência, favorecendo-lhes o desenvolvimento superior.



Referências

BRASIL. **Declaração de Salamanca e de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: UNESCO, 1994.

REILY, Lúcia Helena. **Escola Inclusiva: linguagem e mediação.** Papirus editora, 2004.

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.

2. A pessoa com deficiência motora frente ao processo de alfabetização

Tícia Cassiany Ferro Cavalcante

A deficiência motora caracteriza-se pelos impedimentos nos movimentos e na coordenação de membros e/ou de cabeça, em que a pessoa necessitará de adaptações que garantam a acessibilidade motora, ou seja, o seu acesso a todos os espaços, serviços e instituições. Isso significa que é preciso permitir tanto o acesso aos espaços físicos, com uma estrutura arquitetônica apropriada, garantindo a autonomia e independência da pessoa, como também de uma prática pedagógica que considere as especificidades da criança.

Focaremos as discussões no aluno com paralisia cerebral, por ser uma das principais causas de deficiência motora presente em nossas escolas. Clinicamente, a paralisia cerebral é definida como uma desordem do movimento e da postura em decorrência de uma lesão, não progressiva, do cérebro ainda em desenvolvimento (TELES; NASCIMENTO, 2005). Esta deficiência motora central pode estar associada à deficiência de fala, visão e audição, ou à deficiência intelectual, o que nesse caso caracterizaria deficiência múltipla.

Os recursos de tecnologia assistiva utilizados na prática pedagógica dependerão das funcionalidades de cada estudante e de suas necessidades educacionais específicas. São exemplos de recursos de tecnologia assistiva usados para promover acessibilidade: um lápis engrossado, para facilitar a escrita, ou

de recursos de alta tecnologia, como o uso de computadores com sistemas de comunicação alternativa.

Uma questão importante que deve ser lembrada é que nem sempre a falta de recursos de acessibilidade está relacionada à questão financeira, pois o professor pode utilizar recursos simples e conseguir garantir o acesso do seu aluno na aprendizagem. Dessa forma, duas questões tornam-se centrais nesse tópico: (a) a identificação das peculiaridades educacionais de cada estudante é fundamental para a escolha das estratégias e dos recursos didáticos e pedagógicos; (b) a promoção de acessibilidade nem sempre depende de alta Tecnologia Assistiva (área do conhecimento e de atuação que desenvolve serviços, recursos e estratégias que auxiliam na promoção de acessibilidade às pessoas com deficiência), já que o professor pode utilizar de sua criatividade para realizá-las.

A pessoa com deficiência motora, muitas vezes, é discriminada e excluída do ambiente educacional, pois a grande parte dos professores concebe que não há possibilidades de aprendizagem e que, atrelada à deficiência motora, a pessoa possui também deficiência intelectual, o que não é verdade para todos os casos. A segregação se torna ainda mais grave quando a deficiência motora acomete consideravelmente a fala e impede o uso da comunicação oral de forma fluente – impedimento bastante comum.

Um dos principais recursos de tecnologia assistiva que pode possibilitar a erradicação das barreiras comunicacionais, importante no âmbito educacional, é a Comunicação Alternativa e Suplementar (CAS). A CAS contempla os recursos e estratégias que complementam ou trazem alternativas para a fala de difícil compreensão ou inexistente (pranchas de comunicação e vocalizadores portáteis), conforme descreve Reily (2004). Prevê ainda estratégias e recursos de baixa ou alta tecnologia que promovem acesso ao conteúdo pedagógico (livros digitais, softwares para leitura, livros com caracteres ampliados) e facilitadores de escrita, no caso de deficiência motora, com engrossadores de lápis, órteses para digitação, computadores com programas específicos e periféricos (mouse, teclado, acionadores especiais).

Uma pergunta norteadora: como usar um sistema de comunicação alternativa em sala de aula para alunos com paralisia cerebral?

Inicialmente, é preciso avaliar as potencialidades dos alunos para que possam ser definidos os caminhos que garantam a acessibilidade motora, como objetivo inicial de estabelecer uma comunicação mínima entre professor e aluno e entre os alunos.

Zaporoszenko e Alencar (2008) argumentam que os alunos com necessidades de CAS apresentam níveis de competência linguística diversificados. O sistema de CAS só pode ser implementado depois que o professor conhecer seu aluno, pois as pranchas sempre serão construídas com a colaboração dos usuários. Este é o primeiro passo.

O professor, com apoio do professor especialista, precisa realizar uma avaliação do seu aluno e da situação na qual o sistema será utilizado para determinar o que será mais útil e funcional, como bem destacam Zaporoszenko e Alencar (2008). É importante que o professor faça uma lista das principais necessidades do aluno, para depois, juntamente com ele, começar a construir os cartões que constituirão a prancha. Depois da lista, ocorre o reconhecimento dos cartões pelo aluno. Assim, o professor expõe dois cartões, escolhe um dos dois e solicita que o aluno aponte. A comunicação torna-se mais eficaz quando é estabelecida em contexto educacional naturalístico, em situações reais de interação e em atividades rotineiras.

Quais os recursos disponíveis na escola?

Antes de iniciar o trabalho pedagógico devemos conhecer os recursos disponíveis na escola, desde as condições de acessibilidade física, como rampas, banheiros adequados, sinalizações; assim como os recursos que auxiliam a mobilidade do aluno, como cadeiras de rodas e corrimões. Além disso, como bem enfatizam Sartoretto e Bersch (2010), devemos pensar nos materiais pedagógicos adequados, 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.

E se não houver esses recursos? Uma questão importante já mencionada é que alguns

recursos podem ser elaborados pelo professor. Dessa forma, não precisamos esperar que as tecnologias assistivas apareçam em nossas salas. Podemos confeccionar materiais interessantes e acessíveis e compartilhar com os nossos colegas, como as pranchas em material emborrachado e jogos.

Refletindo sobre o processo de alfabetização e letramento

No que se refere à apropriação do SEA (Sistema de Escrita Alfabética) do aluno com deficiência motora, o professor também não encontrará receitas prontas e precisa pensar em um currículo capaz de revolucionar a sua práxis, atendendo às peculiares dos alunos.

a) É possível escrever com incoordenação manual e impedimentos de locomoção?

A criança com deficiência motora apresenta a coordenação manual e a locomoção impedidas, não vivenciam o brincar de escrever que é tão importante. As situações cotidianas de interação com a leitura e a escrita também precisarão ser garantidas para essas crianças cadeirantes ou que apresentem distúrbios de coordenação manual. Dessa forma, se a criança com deficiência não chega até o objeto escrito, o objeto vai precisar chegar até as suas mãos. O que fazer?

Essa aprendizagem pode ser garantida, sobretudo porque a aprendizagem da leitura

e da escrita é conceitual e não mecânica (SARTORETTO; BERSCH, 2010). Muitas alternativas de adaptação podem ser construídas para promover acessibilidade ao aluno.

As pranchas de letras são indicadas para o aluno que escolhe, letra a letra, enquanto um colega ou o professor registra a produção textual. De acordo com Sartoretto e Bersch (2010), quando o aluno não consegue apontar a letra, alguém faz uma varredura, apontando as letras, até que ele emita um som, pisque o olho ou faça qualquer sinal previamente estabelecido entre os parceiros comunicativos². Há muitas maneiras de se escrever: se não for possível manejar um lápis, então, se propõe uso de outro instrumento, como de letras em emborrachado ou em madeira; teclado comum ou adaptado; ou mesmo um escriba que anote letras indicadas em uma prancha.

b) Como fica o acesso à leitura?

A leitura pode ser facilitada, pois o único impedimento refere-se a alterações de movimentos e a utilização da CAS pode ser suficiente para o sucesso na leitura. A dificuldade de leitura pode se encontrar apenas no formato de apresentação do texto. As pranchas podem ser construídas com objetivos diversos e distintos, como pranchas de rotina, de contação de história, pranchas de escolhas, dentre outros conteúdos curriculares, como as pranchas a seguir.

² Sugerimos, para reflexão acerca da importância da comunicação alternativa, o filme "o escafandro e a borboleta", por abordar a história de uma pessoa que tem muitos impedimentos motores e que estabelece uma forma de comunicação alternativa com o piscar de um único olho.



Prancha em material emborrachado



Prancha da ferramenta Boardmaker extraída do site www.clik.com.br.

c) É possível alfabetizar um aluno com deficiência motora? Como?

Os sistemas de CAS (Comunicação Alternativa e Suplementar) podem ser um grande aliado na alfabetização das crianças com deficiência que têm impedimentos comunicacionais, seja de ordem motora ou intelectual. Associado à figura representativa da mensagem que se quer passar, os sistemas são compostos de palavras escritas. Além disso, os cartões podem representar classes gramaticais distintas, permitindo a formação de frases simples e complexas.

Zaporoszenko e Alencar (2008) fornecem uma dica para a realização das atividades de alfabetização, com diferentes tipos de pareamentos dos cartões: (a) pictograma x pictograma (somente com figuras); (b)

pictograma x palavra; (c) pictograma x sílaba; (d) palavra x palavra; (e) suporte para exploração de textos; (f) instrumentos para interpretação de texto; (g) oferecer ao aluno um material para encaixar as sílabas; (h) retirar estímulo visual escrito e solicitar que escreva a palavra correspondente ao pictograma apresentado. O software Boardmaker, ferramenta de CAS do tipo PCS (símbolos de comunicação pictográfica), disponibilizada pelo MEC para as salas de recursos multifuncionais das escolas públicas, permite que se criem esses tipos de pareamento.

Outra sugestão trazida pelas autoras é deixar espaço no cartão pictográfico para que o aluno possa inserir a escrita da imagem. Nesse espaço deverá ter **velcro** ou **ímã** para que as sílabas possam ser fixadas.

Referências

REILY, Lúcia Helena. **Escola Inclusiva: linguagem e mediação**. Papirus editora, 2004.

SARTORETTO, Mara Lúcia; BERSCH, Rita De Cássia Reckziegel. **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.

TELES, Liliane; NASCIMENTO, Yvone Portilho do. **Atuação fonoaudiológica na paralisia cerebral**. Goiás, Editora UCG, 2003.

ZAPOROSZENKO, Ana; ALENCAR, Gizeli Aparecida Ribeiro de. **Comunicação Alternativa e paralisia cerebral: recursos didáticos e de expressão. Caderno pedagógico**. Série: Educação Especial. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Universidade Estadual de Maringá. Programa de Desenvolvimento Educacional, 2008.

3. Pensando a alfabetização da pessoa com deficiência intelectual

Tícia Cassiany Ferro Cavalcante

3.1 - Introdução: bases da discussão

A deficiência intelectual historicamente vem sendo considerada uma condição deletéria, vista como fator que impossibilitava a participação social e educacional da pessoa³. Hoje, com a política pública de inclusão na rede regular de ensino, tem se mudado essa visão que segrega e subestima as possibilidades de desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual.

Prioste, Raiça e Machado (2006) argumentam que a educação da pessoa com deficiência tem sido um desafio para os educadores, provocados a reverem suas práticas homogeneizadoras e, por isso, excludentes.

Há um estigma em relação aos fatores relacionados à aprendizagem que está completamente atrelado à classificação do grau de deficiência, como também à grande tradição dos testes de inteligência, que favorecia os acima da média e segregava as pessoas que estivessem abaixo da média. É

possível avaliar os alunos como menos ou mais inteligentes e rotulá-los como tal?

Carneiro (2007) menciona que os alunos com deficiência intelectual são os que forçam a escola a reconhecer a inadequação de suas práticas para atender às diferenças dos educandos. De fato, as práticas escolares convencionais não dão conta de atender às pessoas com deficiência intelectual, em todas as suas manifestações, assim como não são adequadas às diferentes maneiras de os alunos, sem qualquer deficiência, abordarem e entenderem um conhecimento de acordo com suas capacidades.

Padilha (2000) enfatiza que os procedimentos de avaliação com base nos testes de QI negligenciam alguns aspectos que marcam a história de vida da pessoa com deficiência, a qual não se resume apenas às determinações biológicas⁴. Ela defende ainda que as avaliações para medir a inteligência não consideram, na maioria

³ A partir de 2004, com a Declaração de Montreal, a deficiência de ordem cognitiva que era denominada de Mental passou a ser chamada de Deficiência Intelectual.

⁴ Esse tipo de classificação imperou nos laudos psicológicos até a década de 1990, determinando o tipo de programação educacional. Atualmente, os diagnósticos não mais se baseiam unicamente no QI (Quociente de Inteligência), mas buscam uma visão social da pessoa, valorizando as potencialidades de cada um dentro da comunidade em que vive.

das vezes, a reconstrução da linguagem pelos sujeitos com impedimentos na comunicação. Desconsidera-se, assim, a elaboração (ou a reelaboração) do discurso e, conseqüentemente, as esferas do simbólico.

Não se pode mais categorizar o desempenho escolar a partir de instrumentos e medidas arbitrariamente estabelecidos pela escola. Para Carneiro (2006), é preciso levar em conta a **situação de deficiência**, ou seja, a condição que resulta da interação entre as características da pessoa e as dos ambientes em que ela está provisoriamente ou constantemente inserida. Além disso, todos os alunos deveriam ser avaliados pelos progressos que alcançam nas diferentes áreas do conhecimento e a partir de seus talentos e potencialidades, habilidades naturais e construção de todo tipo de conhecimento.

Assim, a deficiência intelectual não é uma condição estática, nem um traço pessoal, não podendo ser vista somente pelos impedimentos. Ela deve ser compreendida dentro de uma abordagem ecológica que considere o funcionamento da pessoa na interação com o mundo em que vive, observando as oportunidades e o apoio recebidos ao longo da vida. O trabalho do professor deve priorizar o desenvolvimento intelectual e a autonomia dos seus alunos com deficiência intelectual, não enfatizando atividades mecânicas, e sim o desenvolvimento das funções psicológicas superiores com aprendizagens significativas, conforme defende Vygotsky (1994; 1997). Algumas questões do cotidiano escolar:

a) Percepção do professor

Vale destacar a importância do trabalho articulado entre o professor da sala de aula e o professor do atendimento educacional especializado AEE, a fim de garantir as condições necessárias ao ensino e à aprendizagem das crianças com deficiência, em classes comuns do ensino regular.

b) Apoio da família

Se você, professor, perceber que a família está sendo negligente, a escola pode procurar apoio do conselho tutelar para que intervenha na família. Para Prioste, Raiça e Machado (2006), solicitar ajuda ao conselho tutelar não significa assumir atitude provocativa ou de culpabilidade ante os pais, e, sim, proteger a criança que pode estar em situação de risco. Vale ressaltar que antes de contatar o Conselho Tutelar, a escola deve procurar estabelecer parcerias produtivas com as famílias, a fim de acolher as dificuldades destas, ao evitar que os problemas se agravem, colaborando, assim, para a resolução proativa dos problemas. É importante que a escola também faça parceria com instituições que possam oferecer serviços complementares na área de saúde, assistência social, dentre outras.

c) A criança com deficiência intelectual é incapaz de aprender?

A pessoa com deficiência intelectual é capaz de aprender. Dessa forma, o professor não deve considerar o laudo de deficiência

intelectual como uma condição de incapacidade da aprendizagem, colocando a **culpa** da não aprendizagem do seu aluno na deficiência dele. Você já parou para pensar se as condições de aprendizagem do seu aluno são favoráveis? Seu aluno está sendo incluído nas atividades pedagógicas e no seu planejamento diário? Você conhece e considera suas características individuais? Está avaliando adequadamente? Se esses fatores não tiverem sendo respeitados, então seu aluno não vai aprender, mas não porque ele não tem condições, e sim porque seus direitos à aprendizagem estão sendo negados. Em outros termos, você estará negando ao seu aluno a inclusão, restando-lhe apenas as condições de **inserido** no universo da sala de aula, mas excluído dos processos que nela ocorrem, para que todos tenham garantidos os direitos de aprendizagem.

Ferreira, Ferreira e Oliveira (2010) relatam que muitos professores consideram que seus alunos com síndrome de Down não podem aprender simplesmente porque não falam ou porque falam insuficientemente. A fala não é a única forma válida de comunicação. Podemos usar de tecnologias assistivas, como as ferramentas de CAS para facilitar a comunicação e a aprendizagem dessas crianças, como já foi abordado no item **deficiência motora**. Devemos atender às especificidades de cada pessoa e não esquecer de que as atividades significativas beneficiam todas as crianças. Assim, as pessoas com deficiência de ordem cognitiva podem ter acesso aos mesmos conteúdos das crianças sem deficiência.

Prioste, Raiça e Machado (2006) mencionam que o desejo de ensinar do professor e as

estratégias utilizadas fazem uma diferença significativa na aprendizagem da criança, que, às vezes, é pouco percebida em curto prazo, mas certamente é fundamental ao longo da vida da pessoa com deficiência. Uma dica é o professor ter material didático projetado para propiciar a participação autônoma do aluno com deficiência no seu percurso escolar.

d) Como estabelecer uma comunicação eficaz com o aluno com deficiência intelectual?

Existe uma diversidade de uso da linguagem oral pelas crianças com deficiência intelectual. A educação infantil inclusiva pode favorecer bastante o desenvolvimento da comunicação oral e a construção de sentidos pelas crianças com impedimentos cognitivos, pois a plasticidade neural desempenha um papel imprescindível nesse processo (SILVA; KLEIMAN, 2006), eles estão em fase de desenvolvimento, quanto mais estímulos receberem do meio, maior desenvolvimento haverá.

Apesar de variável, uma característica importante é o uso demorado de gestos e vocalizações pelas crianças com deficiência intelectual. Vários pesquisadores mencionam que há um descompasso entre a produção e a compreensão de linguagem oral (LIMONGI, 2004). Dessa forma, a compreensão da linguagem é mais preservada quando comparada à produção/expressão.

Assim, o uso de CAS pode ser utilizado em detrimento dos gestos e vocalizações,

podendo favorecer uma comunicação eficiente entre pares. Cavalcante (2011) realizou um estudo com crianças com síndrome de Down e observou que as mesmas utilizam mais gestos do que verbalizações. Quando há verbalizações, elas constituem-se de construções verticais, ou seja, frases compostas de um único elemento linguístico. A autora sugere que pode haver uma mudança no uso da comunicação oral com o uso da CAS, levando os alunos a mudarem sua comunicação: do uso de gestos e construções verticais para construções horizontais (frases simples e complexas). Caso não haja o avanço na construção de sentidos via linguagem oral, eles podem ser construídos através de ferramentas de CAS.

e) As crianças com deficiência intelectual podem se alfabetizar? Qual o tempo necessário?

Assim como qualquer outra criança as com deficiência intelectual podem se alfabetizar junto com os seus pares de idade. Claro que vão existir diferenças individuais quanto à apropriação do SEA, em todas as crianças. Considerando as peculiaridades, as crianças com deficiência intelectual devem ser contempladas na prática pedagógica planejada para a turma da qual faz parte.

Podemos criar pranchas que trabalhem conteúdos escolares específicos, como o exemplo do pequeno relato a seguir, dado de um projeto de pesquisa em andamento (Cavalcante, 2012):

5 A obra "Uma tartaruga a mil por hora" de Márcia Honora é uma obra que pode ser trabalhada com crianças com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), pois relata a história de uma tartaruga hiperativa.

Em consonância com o trabalho realizado em sala de aula, com uma aluna com síndrome de Down, com 7 anos de idade, matriculada em uma turma do 1º ano do ensino fundamental, foram realizados alguns AEEs, com o uso de materiais diversos. A atividade descrita é da contação da história "Uma tartaruga a mil por hora" com o uso de fantoches dos personagens e colagem de figuras de animais, que como a tartaruga, começam com a letra T⁵.



Prancha em material emborrachado



Tais atividades com o uso de pranchas e outros materiais, como a elaborada acima, permitem que as pessoas com deficiência intelectual se favoreçam da atividade, por lançar mão de recursos visuais.

Um recurso interessante refere-se à escrita com símbolos. Existem no mercado alguns softwares, a exemplo do **comunicar com símbolos** ou a ferramenta **simbolar** do Boardmaker que pode apoiar a escrita, a leitura e o aumento do vocabulário dos alunos com deficiência.



Prancha confeccionada com a ferramenta **simbolar** do Boardmaker.

Referências

CARNEIRO, Moacir Alves. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns.** Possibilidades e limitações. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2007.

CAVALCANTE, T. C. F. **Acessibilidade em indivíduos com impedimentos comunicativos: contribuições para educação inclusiva.** Pesquisa em andamento. Recife, 2012.

FERREIRA, Diana Regina dos Santos Alves; FERREIRA, Wimory de Andrade; OLIVEIRA, Marinalva Silva. **Pensamento e linguagem em crianças com síndrome de Down: um estudo de caso da concepção das professoras.** Ciências & Cognição, 15 (2), 216-227, 2010. Disponível em <http://www.cienciasecognicao.org/revista>.

JUNKES, Amélia de Oliveira. **Formação de professores e condições de atuação em educação especial.** Florianópolis: Insular, 2006.

LIMONGI, Suely Cecília Oliveira. Linguagem na Síndrome de Down. In: Leslie Piccolotto FERREIRA; Debora Maria BEFI-LOPES; Suely Cecília Oliveira LIMONGI (Orgs.). **Tratado de Fonoaudiologia**, pp. 954-966. São Paulo: Editora Roca Ltda, 2004.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. Práticas educativas: perspectivas que se abrem para a educação especial. **Educação & Sociedade**, ano XXI, 71, 197-220, 2000.

SILVA, Maria de Fátima Minetto Caldeira; KLEINHANS, Andréia Cristina dos Santos. Processos cognitivos e plasticidade cerebral na Síndrome de Down. **Rev. Brasileira de Educação Especial**. Vol. 12, n. 1., 2006.

VYGOTSKY, Lev Semonovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VGOTSKY, Lev Semonovitch. Obras escogidas. **Fundamentos de defectología.** Madrid: Visor, 1997. Visor, 1997.

4. Estratégias de ensino na alfabetização da pessoa cega e com baixa visão

Ana Gabriela de Souza Seal

Em meio à história das pessoas com deficiência no Brasil, é possível perceber a reprodução de preconceitos dos quais a cegueira se destaca como uma incapacidade que pode gerar falta de condições de subsistência, ou mesmo impedindo a construção da vida autônoma e convivência harmônica com os demais. Os impedimentos enfrentados por elas, muitas vezes, são gerados pela falta de oportunidades, falta de estímulos ou de acesso aos bens sociais. O acesso ao ensino escolarizado, em particular em redes regulares, aparece como uma das portas de inserção social importante para essas pessoas, por meio da qual a garantia da alfabetização torna-se essencial.

Nesse contexto, é necessário, portanto, compreender o que caracteriza a deficiência visual para identificar as formas mais adequadas de estímulo aos alunos que a possuem, em prol de uma aprendizagem da alfabetização de forma significativa, vinculada às funções sociais cumpridas pela linguagem verbal em nosso cotidiano. Efetivamente, a aprendizagem da linguagem escrita não é garantia da mudança de compreensão da sociedade acerca da deficiência visual, nem mesmo se constitui como ponto

fundamental para enfrentamento de toda e qualquer barreira, mas aparece como uma aprendizagem primordial em prol do desenvolvimento cognitivo e mesmo promove a ampliação da atuação das pessoas nas relações sociais mediadas pela escrita. Assim, torna-se relevante passarmos a tecer considerações sobre o que configura a deficiência visual, bem como apresentar alguns apontamentos para atuação dos alfabetizadores de pessoas cegas e com baixa visão.

Deficiência visual: perfis sociais e diagnósticos no âmbito escolar

A deficiência visual pode ser classificada de duas formas que agregam uma diversidade relevante de casos, a cegueira e a baixa visão. As pessoas com deficiência visual podem apresentá-la já com o nascimento ou podem vir a adquiri-la por motivos diversificados ao longo da vida. A cegueira é caracterizada pela ausência da visão, enquanto a baixa visão é a diminuição da acuidade do campo visual. Mesmo nos casos de cegueira, não é possível afirmar que as pessoas vivem em completa escuridão, pois em muitas situações essas

pessoas podem chegar a identificar áreas de luminosidade, pontos de luz ou mesmo níveis de sombra (DOMINGUES, 2010).

Essa afirmativa contribui para derrubar as concepções prévias sobre as condições da cegueira pela sociedade em geral. De modo imediato, passa-se a entender que não se trata de viver na escuridão, como se concebia. De modo amplo, a deficiência visual não impede a elaboração de percepções em outros níveis. É importante salientar também que se por um lado a deficiência visual não cerceia a atuação social das pessoas que a possuem, pois estas podem estabelecer outros tipos de relações com o mundo que as cerca, por outro lado não as dota de capacidades superespeciais como creem algumas pessoas, como, por exemplo, de uma extraordinária memória (DOMINGUES, 2010). É preciso, portanto, pensar nas possibilidades de acesso e definição impressas pelo campo visual de cada aluno em particular para elaborar as situações de intervenção adequadas às condições de aprendizagem colocadas.

Dessa forma, a pessoa com deficiência visual não é menos desenvolvida que a vidente, ela apenas estabelece relação com o mundo que a cerca de forma diferente, pois se utiliza, também, de meios e instrumentos próprios para fazê-lo, tais como: habilidades perceptivas táteis e sinestésicas; sistemas simbólicos alternativos e recursos materiais como a bengala; sistema de escrita braile; materiais didáticos adaptados, como destaca Silva (2006). Ela pode ser olhada e entendida como pessoas diferentes, sim, enquanto aparência, enquanto forma de comunicação,

enquanto indivíduo, mas iguais às demais pessoas, enquanto capacidade produtiva e relacional, com enorme potencial a ser desenvolvido e com possibilidades de desenvolver vários trabalhos e serviços de que a sociedade precise, desde que lhes sejam oferecidas oportunidades e condições necessárias.

Mosquera (2010) indica que há algumas possibilidades de medição da acuidade visual. O autor indica que em escolas regulares se faz uso da Tabela de Snellen para identificar os alunos com deficiência visual:

1	M	0,1
2	W E	0,2
3	≡ W E	0,3
4	M ≡ W E	0,4
5	E M E W ≡	0,5
6	W ≡ W E ≡	0,6
7	M E W ≡ M E	0,7
8	≡ ≡ M E W M E	0,8
9	≡ W E M ≡ W ≡	0,9
10	E W E M ≡ W M	1,0 NORMAL
11	E W ≡ M E W E	1,2
12	≡ W M E W ≡ M	1,5

Tal tabela é fixada na parede a seis passos dados por um adulto ou a cinco metros de distância do aluno. O avaliador, que poderá ser qualquer profissional da escola, deverá estar certo de que a medição será feita em uma sala clara, de que a tabela esteja fixada na altura do rosto de quem será avaliado e de que o avaliado compreendeu o que precisa fazer [...] Um dos olhos da criança é vedado para que possamos investigar as vistas isoladamente. O retorno do aluno ou o sinal que vai mostrar pode ser efetuado com os dedos da mão livre, indicando para o lado que “as pernas da letra” apontam (MOSQUERA, 2010, p. 47 e 48)

Esse procedimento pode colaborar com o trabalho do professor alfabetizador à medida que os alunos identificados com deficiência visual são encaminhados aos especialistas para que tenham acompanhamento médico-oftalmológico que pode vir a contribuir em alguns casos. Além disso, torna-se possível ao docente prever estratégias de ensino da linguagem acessíveis aos alunos com cegueira ou baixa visão.

Inclusão das pessoas com deficiência visual na escola: propostas em prol da aprendizagem da leitura e escrita


Pontue-se que é possível identificar iniciativas nas escolas das redes regulares de ensino para atendimento da pessoa com deficiência visual em todo o Brasil, seja via intervenções específicas dos docentes ou materiais didáticos adequados. É necessário atentar, contudo, às condições físicas dessas

escolas: infraestrutura, mobiliário, bem como sinais táteis e visuais para indicação dos locais que precisam ser implantados em busca de facilitar a mobilidade e a autonomia da pessoa com deficiência visual na escola. Além disso, a perspectiva de inclusão das pessoas com deficiência visual nas escolas regulares imprime a urgência da preparação dos docentes em geral para a socialização dos saberes acumulados historicamente e instituídos como válidos à sistematização escolar, dentre eles o ler e escrever.

No caso das crianças com deficiência visual, é preciso refletir que essas não poderão contar com o mesmo acesso visual aos objetos e ilustrações considerados atrativos utilizados com as crianças videntes. Será preciso, portanto, pensar em outras situações de motivação e atratividade para essas na reflexão das instâncias do ler e escrever.

“Nesse contexto, é importante compreender o desenvolvimento da consciência da escrita em crianças com cegueira, considerando que elas não têm as mesmas possibilidades de contato com a riqueza de material gráfico emergente no universo da escola e da família. Além disso, a preponderância de recursos pedagógicos referenciados na exploração e na comunicação visual e a escassez de material acessível acentuam significativamente esta defasagem” (DOMINGUES, 2010, p. 47).

Ao mesmo tempo, será necessário pensar na familiarização dessas crianças desde cedo com a escrita em braile, em prol da diferenciação dessa e das demais representações táteis que possam estar presentes em livros,



embalagens ou outros suportes. Essa ação se torna pertinente, sobretudo, para permitir o treino da sensibilidade tátil, necessária às pessoas com deficiência visual no que tange às ações da leitura e da escrita (DOMINGUES, 2010). É preciso pensar também que essa familiarização, se inserida via situações planejadas que conduzam a criança ao reconhecimento de uma e de outra representação da escrita em braile pode levá-la a iniciar as diferenciações entre registros que representem números, pontuações, letras e possíveis relações sonoras que possam ser estabelecidas. Entretanto, apenas apresentar a escrita em braile à criança ou fazê-las reconhecer o registro de cada letra não garante a alfabetização.

Da mesma forma que é preciso entender que o processo de alfabetização de crianças que possuem a acuidade visual é pautado em construções conceituais a respeito da escrita, a alfabetização das crianças com deficiência visual também precisa promover a aprendizagem de conceitos, em particular, da apropriação da escrita alfabética. Dentre esses, é preciso destacar a necessidade de compreensão dos princípios do sistema de escrita alfabética e da análise fonológica (MORAIS, ALBUQUERQUE, LEAL, 2005).

É relevante pensar que é preciso inserir as crianças com deficiência visual em situações em que a leitura e a escrita sejam utilizadas de forma significativa e de preferência em situações reais, adequadas ao gênero textual e ao contexto de utilização. Se para as crianças videntes as ilustrações passam a ser mais um atrativo, para as com deficiência visual o uso de descrições ou objetos/situações que possam dar vida às situações da leitura e escrita precisa ser promovido. Portanto, a utilização de outros instrumentos que provoquem a exploração dos demais sentidos em prol da aproximação dos alunos com a leitura e a escrita passa a ser primordial nas primeiras experiências das crianças com essas ações (DOMINGUES, 2010, p. 45). A professora Nilma Gonçalves exemplifica essa necessidade ao explorar os contos infantis com crianças cegas e com baixa visão. A professora tece uma introdução acerca das características e personagens dos contos por meio de uma roda de conversa para, posteriormente, realizar outras intervenções:


Durante a roda é claramente notável que crianças com deficiência visual, como cegueira congênita, não possuem determinados conceitos, por exemplo jardim, muro, torre, casa, e outros desenhos apresentados; é necessário descrever esses conceitos e criar estratégias para que elas possam construir essa representação. Outro grupo importante são as crianças com baixa visão. Estas fazem a transitória pelas duas realidades, possuem determinados conceitos, conseguem enxergar o que está próximo, mas, deparam-se com a realidade de não enxergar quando partimos para o trabalho de leitura e escrita. Esse alunado merece uma atenção especial, pois é, muitas vezes, tido como crianças tímidas, e é até mais difícil a aceitação da deficiência, pois através do resíduo visual observa os colegas de sala e quer ler o mesmo livro e o mesmo tamanho de letras. E ainda dentro da deficiência visual, outra realidade também necessita de uma atenção a mais, são as crianças que apresentam perda visual recente, essas chegam à escola com baixa estima porque dominam os conceitos apresentados, possuem toda a orientação espacial e, quando falamos, elas constroem na memória aquilo que está sendo apresentado [...] Em um outro momento, fizemos a apresentação das maquetes com os principais elementos da história. Na maquete do jardim, colocamos diversos tipos de flores com diferentes tamanhos e formas, juntamente com isso colocamos essência semelhante ao perfume das flores. Foi também um momento onde nós utilizamos outro conteúdo. Trabalhamos a percepção olfativa. Trouxemos também para nossa sala frutas diversas.

É possível perceber que o trabalho com a familiarização dos contos infantis para crianças com deficiência visual agrega a necessidade de ampliação de suas instâncias de atratividade e ludicidade. Percebido isso, a docente tece outros percursos para inserir as crianças em momentos de deleite no contato com o texto escrito. Faz isso levando-as a construir representações por meio das descrições, como também incentiva a brincadeira e criatividade à medida que promove o acesso ao conteúdo do texto via outros sentidos, como o olfato, por exemplo. Em paralelo, a exploração do texto no processo de alfabetização de crianças exige, além das situações de apreciação e reflexão das instâncias de circulação dos gêneros textuais, atividades mais específicas de análise acerca do sistema alfabético de

escrita. Análise sobre o início e o fim das palavras, contagem de letras, ordem das letras, semelhanças e diferenças sonoras e gráficas, relações entre pauta sonora e registro escrito são instâncias de exploração da escrita alfabética que a professora também realiza com seus estudantes.

Qual o papel da escola e da prática pedagógica?

Toda escola deve ofertar material didático acessível para os alunos cegos e com baixa visão, como regletes e punção (ferramentas para escrita em braile), soroban (ábaco para o ensino do sistema numérico), ferramentas de comunicação, com sintetizadores de voz que possibilitam a leitura e a escritura pelo computador, lupas manuais, eletrônicas,



plano inclinado, jogos com letras e palavras em tipo ampliado, cores contrastantes e sua representação em braile. Além disso, no AEE, o aluno cego deve receber o ensino do braile, noções de orientação e mobilidade e de atividades de vida autônoma e social. É preciso, contudo, lembrar que a utilização desses recursos não substitui o currículo e as aulas regulares.

Os alunos cegos e com baixa visão devem participar das mesmas atividades, tendo assegurada condição de acessibilidade de acordo com a escolha do estudante. Assim, o professor pode áudio-descrever todas as atividades e utilizar materiais concretos para que eles manipulem. Esses materiais devem ser o mais próximo possível do real, como miniaturas com o nome em braile e materiais táteis.

Para os alunos com baixa visão, alguns cuidados podem ser tomados na sala de aula,

a fim de melhorar a sua condição de leitura, mas será preciso analisar as necessidades de cada caso, como bem destaca Reily (2004).

Considerando as diferenças de visualização, não é possível padronizar um único material para todas as crianças. As necessidades de cada caso precisam ser consideradas individualmente. Existe um princípio geral: o aluno com baixa visão não consegue utilizar material impresso comum. O texto fica mais acessível quando é reproduzido eliminando-se os excessos de detalhes e estímulos visuais, deixando a imagem e o texto mais limpos.

Reily (2004) destaca que, às vezes, a criança com deficiência visual movimentada a cabeça de maneira pouco usual, mas é dessa maneira que ela consegue enxergar. Mediada pelo adulto, ela pode aprender a procurar os detalhes relevantes, que lhe fornecerão importantes dicas para identificação daquilo que está diante de si.



Referências

MOSQUERA, C. F. F.. **Deficiência Visual na Escola Inclusiva**. Curitiba: IBPEX, 2010.

DOMINGUES, C. A.. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: os alunos com deficiência visual: baixa visão e cegueira**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, Universidade Federal do Ceará, 2010.

MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabético**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

REILY, Lúcia Helena. **Escola Inclusiva: linguagem e mediação**. Papirus editora, 2004.

SILVA, L. G. S. **Estratégias de ensino utilizadas, também, com um aluno cego, em classe regular**. In: MARTINS, L. A. R.; PIRES, J. G.N.L. PIRES e F.R.L.V. MELO, (orgs.) *Inclusão: compartilhando saberes..* 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

PIRES, G.N. L; MELO, F. R. L. V. (orgs.). **Inclusão compartilhando saberes**. Petrópolis, RJ: editora Vozes, 2006.

5. A alfabetização da pessoa surda: desafios e possibilidades

Wilma Pastor de Andrade Sousa
Carlos Antonio Fontenele Mourão

Atualmente, o Brasil, signatário da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU/2006), formula e implementa políticas públicas intersetoriais, com a finalidade de garantir que as pessoas surdas ou com deficiência auditiva⁶ tenham acesso a todos os meios de comunicação e expressão, em todas as etapas da vida.

O processo de alfabetização da pessoa surda na língua portuguesa é considerado um dos grandes desafios na educação desses sujeitos. Assim, entender as implicações da surdez na alfabetização passa também pela compreensão da importância da audição para alfabetizar em uma língua oral auditiva, cuja escrita alfabética é um sistema notacional.

Em crianças ouvintes, a audição é o meio primário para o desenvolvimento de uma língua oral. No caso de crianças surdas ou com deficiência auditiva, certos recursos de tecnologia assistiva, como aparelhos de amplificação sonora, sistema de frequência modulada e implante coclear auxiliam no processo de oralização, se estas forem devidamente acompanhadas e corretamente estimuladas para esse fim. É preciso levar em conta, no entanto, que o processo

educacional dessas crianças é mais complexo do que levá-las a ser capazes de oralizar. Esse material busca, portanto, levar luz a questões básicas que o educador enfrenta diante dos desafios e possibilidades nesse contexto educativo.

É importante lembrar que a surdez não está associada à perda da capacidade cognitiva, como se explica:

“Portanto, os problemas tradicionais apontados como característicos da pessoa surda são produzidos por condições sociais. Não há limitações cognitivas ou afetivas inerentes à surdez, tudo depende das possibilidades oferecidas pelo grupo social para seu desenvolvimento, em especial para a consolidação da linguagem (GÖES, 1996, p.38).”

Nesse sentido, é necessário criar condições para a aprendizagem, já que a falta de linguagem **comum** é o que dificulta esse processo. Para isso, é garantido a você, educador, o apoio das salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE), onde o plano de ação conjunta entre escola, família, estudantes e parceiros deve buscar

6 O Decreto 5.626/2005 considera pessoa surda aquele que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Libras; e considera deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total de 41 dB (perda moderada) ou mais.

estratégias válidas para os casos que se apresentam, partindo da avaliação das condições concretas dos indivíduos.

A propósito, como é que a criança surda se alfabetiza? Qual é o ponto de partida na alfabetização da criança surda? Que atividades propor? Eu tenho um aluno surdo, o que fazer? Primeiro, o professor precisa saber que a pessoa surda percebe e compreende o mundo por meio da visão, preponderantemente, mesmo que utilize recursos para aquisição da língua oral. Esse pressuposto vai nortear as atividades no sentido de que sejam explorados os recursos visuais. No entanto, as imagens precisam ter significado, não se trata apenas de usá-las como ornato, deve-se sondar o que e como foi compreendido por esse público. Quando necessário, abrir-se a uma nova explicação, usando outras perspectivas, acompanhando a apreensão do mundo a partir do que visualmente se apresenta.

Outro questionamento comum é: Onde o aluno surdo deve se sentar? A princípio, em qualquer lugar, ele deve ter esse direito preservado, como todos os outros, a fim de que se mantenham vivos os princípios de autonomia, independência e equidade entre todos os alunos. É preciso, entretanto, levar em conta que, no caso da pessoa surda, é importante que ela visualize confortavelmente seu interlocutor (professor, intérprete, professor-intérprete). Quanto a isso, ajuda-nos também saber que, se o aluno for usuário de aparelho auditivo ou de implante coclear, sentar junto a paredes, portas ou janelas

pode prejudicá-lo, já que a reverberação ou o barulho externo devem causar desconforto. Aconselhamos que o professor saiba manter um diálogo entre as escolhas e necessidades dos alunos, atitude que se inicia pela observação e conhecimento prévio da vida deles. É necessário conhecer quem são esses sujeitos, quais as suas especificidades, pois há algumas pessoas surdas que falam e fazem leitura labial muito bem; outras comunicam-se apenas por gestos ou mímicas; outras por língua de sinais e algumas usam sinais e oralização em situações diferentes – são os surdos bilíngues. Por trás de cada um desses contextos, há um histórico sociocultural que precisa ser levantado para que se tenha a clareza do ponto de partida e do percurso educacional adequado à característica desses sujeitos. Assim, apresentaremos a seguir dicas que devem ser observadas na comunicação com pessoas surdas ou com deficiência auditiva:

1. A comunicação é um direito e, portanto, a pessoa com perda auditiva precisa ser respondida em suas perguntas e encontrar no contexto socioeducativo as condições de interagir com todos; isso é imprescindível para o seu desenvolvimento;
2. Procure reconhecer as tentativas de comunicação. As respostas devem ser dadas de modo condizente ao que o contexto pede, utilizando o canal mais adequado entre os interlocutores. Para tal fim, em contexto adequado, é bem-vindo fazer uso de um sorriso, palavras escritas, concordância com o meneio de cabeça, de gestos, sinais ou de aproximações;

3. Não se refira a essas pessoas como surdos-mudos, pois o fato de eles poderem falar e também por fazerem uso de uma língua de sinais esvazia o sentido dessa expressão considerada discriminatória;
 4. Se precisar chamar uma pessoa surda que está de costas para você, toque no braço dela levemente; caso esteja distante, quando possível e necessário, faça uma vibração no chão com uma pisada mais forte ou com a ajuda de um objeto.
 5. Evite puxar, cutucar, agarrar ou segurar pelo queixo para conseguir a atenção de uma pessoa surda.
- É muito importante para crianças surdas o convívio com surdos adultos usuários da Libras e com ambiente onde esse idioma seja utilizado;
 - É muito importante que a Libras seja inserida no convívio escolar para todos, principalmente entre os colegas ouvintes daquela criança surda;
 - A criança surda que não conhece Libras deve ser levada a conhecer e a praticar esse idioma;
 - O planejamento das aulas deve levar em conta que, de um modo geral, se organizado, primeiramente levando em conta as necessidades da criança surda, pode-se atingir melhor a todos os outros alunos.

Quando no contexto comunicativo for necessário fazer uso de linguagem oral, orientamos que você: a) fale de frente, de forma clara e pausada, mas sem artificializar a articulação (com exagero ou sem movimentos musculares); b) fale sempre em ambiente claro e com boa visibilidade; c) use expressões faciais correspondentes às ações; d) use frases curtas e simples; e) reforce o conteúdo da fala com recursos visuais (gestos, figuras e ou escrita).

No contexto em que a educação se dá por meio da Libras, há alguns aspectos a serem considerados, tais como:

De acordo com o Decreto nº 5.626/05, a pessoa surda tem direito ao ensino da Libras e também da Língua Portuguesa como segunda língua, desde a educação infantil. No Art. 22, § 10 desse documento, por exemplo, são denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo. Todavia, a educação

bilíngue não se resume apenas ao uso de duas línguas, implica, também, incluir adultos surdos fluentes em Libras no quadro de profissionais. Segundo Quadros e Schmiedt (2006, p.19), "a educação bilíngue depende da presença de professores bilíngues". Depende também de intérpretes de Libras e de outras medidas que garantam não apenas a implantação dessa política, mas, sobretudo, a sua efetivação. Outra questão que pode surgir é: o que significa L2⁷ no contexto da alfabetização do surdo? Significa considerar que esse sujeito vai aprender a ler e a escrever uma língua que ele não fala ou fala com menor fluência.

Outro aspecto a ser considerado na comparação entre os dois idiomas é quanto à modalidade: o Português é uma língua oral-auditiva e a Libras é visual-espacial, como toda língua de sinais. Isso implica dizer que a criança, para adquiri-la, precisa ter o contato com um usuário. Entretanto, a maioria das crianças surdas são filhas de pais ouvintes que, via de regra, não sabem a língua de sinais, logo, é na escola que elas vão adquirir a língua de sinais (L1), isso quer dizer que poderá chegar à escola sem uma língua estruturada. Como é, então, que ela vai aprender a L2 se ainda não tem a L1? É nesse sentido que o professor questiona: Qual é o ponto de partida na alfabetização da criança surda? O ponto de partida é esse sujeito ter uma língua que lhe sirva de arcabouço para pensar, hipotetizar, por isso devemos começar pela língua de sinais, para chegarmos ao ensino de língua portuguesa na sua modalidade

escrita, lembrando ainda que o ensino de língua portuguesa na sua modalidade oral deve ser uma oferta obrigatória na educação básica, resguardando o direito de opção da família e do aluno⁸.

Nessa direção, pensar a alfabetização da pessoa surda requer pensar em possibilitar o acesso à construção do conhecimento por meio da língua de sinais, e para isso são necessários professores fluentes na Libras. Requerendo também o ensino da LP embasado no aprendizado de uma segunda língua, onde os sujeitos estão ou estarão vivendo o processo de interferência entre idiomas de convivência, fenômeno que chamamos de "interlíngua", momento onde é fundamental haver a ação orientadora do educador. Para isso, o professor deve levar em consideração alguns aspectos, tais como: a) a surdez ou a deficiência auditiva não é um impedimento para que o surdo se alfabetize; b) a LP 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 L1⁹. Portanto, partir da língua de sinais se apresenta como uma possibilidade na alfabetização da pessoa surda, não apenas por propiciar o conhecimento de mundo, mas também por promover o desenvolvimento de habilidades metacognitivas e a construção do conhecimento, à medida que possibilita o domínio linguístico e a comunicação fluente entre os seus utentes.

7 Segunda língua

8 Decreto 5.626/05, Art. 16.

9 Língua majoritária do indivíduo

Referências

BRASIL. Presidência da República. **Lei de Libras. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002. Acesso em: 21 de junho, às 15h40min.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004. Acesso em: 21 de junho de 2012, às 15h40min.

GÓES, Maria Cecília Rafael. **Linguagem, surdez e educação.** Campinas: Autores Associados, 1996.

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

SKLIAR, Carlos. **A Surdez: um olhar sobre as diferenças.** Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

WILCOX, Sherman; WILCOX, Phyllis Perrin. **Aprender a ver.** (Trad.) LEITE, Tarcísio de Arantes. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2005.

6. O Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais

Rafaella Asfora

Inicialmente, antes de introduzirmos a temática, é importante situarmos historicamente como as pessoas com deficiência passam a usufruir de direitos, dentre eles o direito à aprendizagem com igualdade de condições de acesso aos conteúdos curriculares e ao conhecimento em geral, em classes comuns do ensino regular, tendo assegurada a oferta do atendimento educacional especializado - AEE, em salas de recursos multifuncionais. Tanto o acesso à escolarização em escolas comuns, quanto o AEE, configuram-se como um direito do estudante com deficiência.

Historicamente a afirmação de direitos culminada na Revolução Francesa (1789) contrapunha-se à falta da perspectiva de igualdade existente no modo de produção feudal, mas ainda era restrita à lógica dominante dos direitos necessários para o desenvolvimento da classe burguesa. Avançando na história, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) surge como um marco que amplia a visão de direitos universais apontando mais claramente os sujeitos de direito dessa declaração. Os direitos humanos passam a ter um caráter cada vez mais universal incorporando as inúmeras particularidades existentes, tais como o direito das minorias políticas, como

os povos indígenas, mulheres, pessoas com deficiência, etc.

Nessa direção o movimento de pessoas com deficiência ganha força política e social e novas discussões e debates surgem, na sociedade civil e nos grupos políticos, passando a orientar a legislação e conseqüentemente a elaboração de novas políticas públicas.

As pessoas com deficiência se repositonam socialmente a partir da tomada de consciência, dessa minoria política, enquanto sujeitos de direitos. Para Figueira (2008) "Se até aqui a pessoa com deficiência caminhou em silêncio, excluída ou segregada em entidades, a partir de 1981 – Ano Internacional da Pessoa Deficiente – , tomando consciência de si, passou a se organizar politicamente" (FIGUEIRA, 2008, p. 115).

Passados 25 anos, o movimento atinge o seu ápice com a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (Nova Iorque, 2006), aprovada pela ONU (Organização das Nações Unidas) (2007) e ratificada pelo Brasil (2008), que assegura a essas pessoas o princípio da dignidade humana, anteriormente reafirmado na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). Essa convenção vem, então, a reafirmar

“A universalidade, a indivisibilidade, a interdependência e a inter-relação de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais, bem como a necessidade de garantir que todas as pessoas com deficiência os exerçam plenamente, sem discriminação” (Art. 24, pág. 14).

Dentre esses direitos está o direito à educação, à aprendizagem, em um sistema educacional inclusivo, que inclua as crianças com deficiência e promova o seu desenvolvimento, dando-lhes oportunidades de aprendizagem por meio de recursos e serviços que ajudem a eliminar barreiras à aprendizagem, como por exemplo, a comunicacional e a pedagógica.

A Convenção de Nova Iorque (2006) se sustenta nos princípios do paradigma da inclusão, ao defender: a não discriminação, o respeito pela diferença e pela aceitação das pessoas com deficiência como parte da diversidade humana, acessibilidade e igualdade de oportunidades. Além disso, deve assegurar que as pessoas com deficiência recebam apoio no sistema regular de ensino favorecendo o seu desenvolvimento, uma vez que parte das barreiras à educação está posta pelo ambiente escolar e é de responsabilidade social.

Ao ser signatário da presente Convenção, o Estado brasileiro assume o compromisso de elaborar diretrizes, princípios que irão

nortear as ações do governo, materializadas na forma de políticas públicas. Dessa forma, o Ministério da Educação elabora a Política de Educação Especial na Perspectiva de uma Educação Inclusiva (2008) com o objetivo de assegurar a inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino, dentre outras ações, a garantir: a) Atendimento Educacional Especializado; b) o desenvolvimento profissional e a participação da comunidade escolar; c) utilização de recursos de acessibilidade; d) articulação de políticas públicas.

Nesse cenário, o que mudou, então? Se antes, as políticas de educação especial favoreciam a segregação de pessoas com deficiência em classes e escolas especiais, por estas não avançarem na educação, a partir de 2008, com a Política de Educação Especial na Perspectiva de uma Educação Inclusiva, a educação especial, a luz de uma nova perspectiva, é entendida como uma modalidade transversal de educação, perpassando todos os níveis, etapas e modalidades, e atua complementando e suplementando o ensino regular, por meio de atendimento educacional especializado – AEE.

Atendimento Educacional Especializado: Definição, público-alvo e caracterização

As Salas de Recursos Multifuncionais (SRMF) foram instituídas pelo Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, via Portaria nº 13, de 24 de abril de 2007. Localizada nas escolas de educação básica das redes públicas de ensino, é o locus, espaço físico, onde se realiza, prioritariamente, o atendimento educacional especializado (AEE) que “[...] identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (SEESP/MEC, 2008).

De acordo com o §1º do artigo 1º do Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, considera-se público-alvo da educação especial as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação.

No caso dos estudantes surdos e com deficiência auditiva serão observadas as diretrizes e princípios dispostos no Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.

Ainda com relação a esse decreto 7.611/2011, artigo 3º, são objetivos do atendimento educacional especializado:

- I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem;
- IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino.

Com o objetivo de dar suporte às escolas públicas na inclusão de crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, estas salas foram criadas. Buscou-se atender às demandas das crianças com deficiência em igualdade de condições com os demais alunos do ensino regular. Para que as SRMF se efetivem cabe ao gestor municipal, estadual ou federal, a garantia do profissional especializado e a disponibilidade de um espaço físico para a sua instalação e funcionamento.

A partir da demanda do atendimento educacional especializado, ou seja, de alunos público alvo da educação especial, matriculados em classe comum, a escola regular deve dispor de Salas de Recursos Multifuncionais do tipo I ou II. As salas do tipo I são constituídas de “microcomputadores, monitores, fones de ouvido e microfones, scanner, impressora laser, teclado e colmeia, mouse e acionador de pressão, laptop, materiais e jogos pedagógicos acessíveis, software para comunicação aumentativa e alternativa, lupas manuais e lupa eletrônica, plano inclinado, mesas, cadeiras, armário” (Brasil, 2010). Já as salas do tipo II, além dos recursos da sala do tipo I, têm: impressora braile, reglete de mesa, punção soroban, globo terrestre acessível, software para produção de desenhos gráficos e táteis, dentre outros específicos para o atendimento de alunos cegos.

Quanto aos profissionais envolvidos no AEE, um aspecto relevante é que os professores tenham formação que lhes possibilite essa atuação específica, além da articulação desses professores da educação especial com os professores do ensino regular. Além disso, é fundamental a participação das famílias, recebendo orientações e trocando experiências, bem como o diálogo com os demais serviços públicos de saúde, assistência, entre outros. Por fim, ressalta-se que a relação entre professor da sala regular e o professor de SRMF deve ser de um trabalho harmonioso, em parceria, buscando a eliminação de barreiras

atitudinais e favorecendo a aprendizagem e desenvolvimento desses alunos.

Sobre o atendimento das salas de recursos multifuncionais, é importante caracterizar o tipo de atendimento. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização, com foco pedagógico e não clínico. É importante lembrar que não deve ser confundido com sala de reforço, e sim como um ensino complementar. Deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado, que realize esse atendimento educacional, a fim de que o aluno não deixe de ter acesso aos conteúdos curriculares e conviver com os seus pares.

Cabe ao professor, elaborar, executar e avaliar um plano de atendimento educacional especializado para o aluno; definir cronograma e atividades dos alunos, respeitando seus interesses, organizar as estratégias pedagógicas e elaborar e utilizar recursos acessíveis, como pode ser observado no relato da professora Evanice Lemos na sala de recurso multifuncional da Escola Dom Hélder Câmara.

“A atividade foi desenvolvida com uma aluna de seis anos que cursa o 1º ano, possui estrabismo e apresenta indícios de deficiência intelectual que está sendo investigada por uma neuropediatra. Apesar de ser uma menina muito atenta às situações que acontecem ao seu redor

demonstra sérias dificuldades cognitivas em relação à compreensão de conteúdos. Dessa forma, a atividade foi pensada para ser trabalhada a sequência das letras do alfabeto, o nome e o reconhecimento dessas letras. Desenhamos uma trilha no chão da sala com giz, com a participação da estudante, além de confeccionarmos fichas grandes com as letras do alfabeto em impressão maiúscula para serem colocados na trilha de acordo com a sua sequência correta. À medida que a atividade se desenvolvia falávamos o nome da letra e quando as letras eram colocadas na trilha na sequência errada perguntávamos se era ali mesmo o local correto e repetíamos a sequência do alfabeto desde o começo. Quando ela não conseguia identificar o erro, reforçávamos que continuasse que ao final ela iria corrigir. Após o término, colocamos um alfabeto emborrachado no chão e solicitamos que ela mesma fizesse a correção, para que pudesse confrontar seus erros e acertos.”

Na atividade acima descrita, de apropriação do sistema de escrita alfabética, a professora propõe uma atividade e pede que a aluna expresse oralmente, o conhecimento do nome das letras e a sequência das letras do alfabeto, já que **a capacidade de operar no nível das representações mentais constitui uma fragilidade para o aluno com deficiência intelectual, e a oralidade pode possibilitar o desenvolvimento dessa capacidade** (BRASIL, 2010). Além disso, é solicitado que a aluna confronte seus erros e acertos

por meio de um alfabeto emborrachado, o que através da mediação da professora possibilita o desenvolvimento da autonomia na construção de seu conhecimento, uma vez que é comum a criança com deficiência intelectual manifestar dependência da resposta do outro quando diante de uma situação problema.

Possibilidades de Atendimento nas Salas de Recursos Multifuncionais

Quanto às crianças com idade de zero a três anos, o AEE se efetiva por meio de serviços de estimulação precoce, os quais têm como objetivo otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em consonância com outros serviços públicos. Avançando no processo de desenvolvimento e potencializando a sua aprendizagem, para os alunos com deficiência visual, surdez, deficiência física, intelectual e motora descreveremos abaixo algumas atividades desenvolvidas nesses espaços.

Alunos com Cegueira

- Ensinar o Sistema braile.
- Realizar atividades de Orientação e Mobilidade.
- Ensinar Atividades de Vida Diária (AVD).
- Transcrever materiais do braile para tinta e vice versa.
- Fazer adequação de materiais didático-pedagógico em parceria com o CAPs (Centros de Atendimento Pedagógico para Deficientes Visuais).

Alunos com Baixa Visão

- Ensinar a usar os recursos ópticos e não ópticos.
- Estimular o resíduo visual com o uso de materiais que tenham cores fortes e contrastantes.
- Ampliação de fontes.
- Produção de materiais com contraste visual.
- Produção de materiais didático-pedagógicos adequados ao tipo visão.

Alunos Surdos

- Ensinar a Libras.
- Coordenar oficinas de Libras.
- Promover o aprendizado da língua portuguesa na modalidade escrita.
- Encaminhar para os serviços de fonoaudiologia os que optarem pela oralização.
- Estabelecer parceria com o CAS.
- Adequar materiais didático-pedagógicos que promovam experiências visuais de ensino.

Alunos com Deficiência Física

- Adequar materiais didático-pedagógicos.
- Adequar recursos de informática.
- Adequar o mobiliário.
- Providenciar recursos de auxílio da AVD e recursos de mobilidade.
- Desenvolver projetos em parceria com profissionais da arquitetura, terapia ocupacional, fonoaudiologia, engenharia, dentre outros.

Alunos com Deficiência Intelectual

- Promover atividades em que o aluno seja sujeito ativo do conhecimento e que resgate a autonomia.
- Ensinar A.V.D.
- Possibilitar o desenvolvimento da criatividade.

Em todas as etapas e modalidades da educação básica, o AEE é organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino. Tanto o professor da sala comum, o professor da sala de recursos, o gestor e toda a equipe escolar, juntamente com a família, devem estar atentos para que a sala de recurso não seja um mecanismo de exclusão, de um atendimento segregado, que minimize o potencial de aprendizagem dos alunos, mas que a escola cumpra a sua função social de valorizar e respeitar a diferença, como parte da diversidade humana, garantindo o direito de aprendizagem de cada criança.



Referências

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

FIGUEIRA, Emílio. **Caminhando em Silêncio – Uma introdução à trajetória das pessoas com deficiência na História do Brasil**. Giz editorial, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11. Acesso em: 19 de outubro de 2012, às 20h38min.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**, 2006.

COMPARTILHANDO

1. Sequência didática referente ao Projeto: "O tempo passa..."

Este projeto, elaborado pela professora Dayse Holanda, foi desenvolvido com alunos surdos, entretanto, também é indicado para crianças com transtorno de aprendizagem, como, por exemplo, dislexia. Estas, assim como as crianças surdas, com frequência apresentam dificuldades temporais e, conseqüentemente, dificuldade na ordem das letras e das sílabas.

Objetivo Geral

Discriminar a duração e a sucessão temporal (dia, mês e ano).

Objetivos Específicos

- Identificar os dias da semana e os meses do ano em Libras.
- Nomear os dias da semana na sequência correta.
- Saber com clareza a noção de tempo imediata: o hoje, o ontem e o amanhã.
- Aprender a registrar e a identificar no calendário datas importantes.

Conteúdos

Sequência temporal
(dias da semana e meses do ano)

Público alvo

Alunos do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental.



Tempo estimado

Um ano.

Material necessário

Emborrachado tipo E.V.A; velcro; cola quente e pistola de aplicação; cola de contato; calendário contendo palavras, figuras e sinais correspondentes; lápis de cor.

Desenvolvimento

1ª Etapa – Confeccione um calendário mensal adaptado à educação de surdos, contendo figuras, palavras e sinais correspondentes. Faça também um cartaz e três fichas com as palavras hoje, ontem e amanhã, representadas por meio de figuras. Coloque-os próximo ao calendário mensal. A cada mês, faça a apresentação do novo calendário, que deverá ser fixado na parede da sala de aula em local visível. Aproveite para destacar fatos que ocorrem na escola, datas importantes, aniversariantes do mês, dentre outros.

2ª Etapa – Utilize o calendário diariamente. Faça o sorteio de um aluno por dia para localizar e marcar a data atual.

3ª Etapa – Após o aluno localizar a data atual no calendário, inicie uma conversa perguntando: Hoje é que dia da semana? Em que mês do ano estamos? Enfatize sempre as palavras hoje, ontem e amanhã em contextos variados referentes a fatos e acontecimentos como: Ontem, dia..., fomos ao passeio, e amanhã iremos assistir ao filme, ler a história, fazer a festinha tal...

4ª Etapa – Após as respostas, o aluno deverá localizar as fichas correspondentes às palavras hoje, ontem e amanhã, e fixar cada uma no cartaz, observando o local correto com seus respectivos sinais.

Avaliação: O calendário trabalhado dessa forma torna esta atividade mais rica e desafiadora, além de promover a aprendizagem. Quando a criança encontra e marca no calendário o dia correspondente à palavra **hoje**, também terá que localizá-lo através das cartelas visualizando o sinal, o desenho e a escrita das palavras trabalhadas. O aluno, ao montar o calendário, torna-se mais seguro, bem como pode ganhar autonomia e segurança.

Referências

GOLDFELD, Marcia. A **criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista**. São Paulo: Plexus, 1997.

QUADROS, Ronice Müller de. **Idéias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, 2006.

2. Relatos de experiência

Relato de experiência com a inclusão de um aluno com paralisia cerebral.

O relato de experiência foi realizado pela professora Ivanise Cristina da Silva Calazans, da Escola Municipal Nova Santana de Camaragibe, PE. "Leciono numa turma de 2º Ano, tendo um estudante com paralisia cerebral, com impedimentos na escrita, fala (porém, com expressão oral compreensível pelo interlocutor) e locomoção. Tais impedimentos de ordem motora não interferem na sua interação com os demais colegas e comigo". No momento da escrita, por exemplo, a estagiária transcreve sua fala.

"Os jogos fazem parte da rotina da minha sala, vejo como mais um aliado favorecendo a aprendizagem. Costumo organizar minha turma em quarteto, colocando sempre 1 ou 2 estudantes com mais dificuldades, junto com os que estão no desenvolvimento compatível com o planejado. Estou desenvolvendo um projeto didático pedagógico – Camaragibe:

minha história, meu bairro, minha cidade – e para melhor assimilar os conteúdos utilizo um dominó da cidade de Camaragibe, composto de 28 peças, uma parte da peça tem a foto de um ponto da cidade e a outra o nome desse ponto. Há também o jogo da memória, usando os mesmos pontos. Este jogo dá mais autonomia para quem não lê, que é o caso da criança com paralisia cerebral, possibilitando a leitura de imagem. Como foi realizada uma aula passeio mostrando esses pontos, essa atividade flui naturalmente de forma que ela participa da mesma forma que as demais. Esse jogo está sendo um grande aliado para o projeto e foi um grande atrativo na 1ª feira de conhecimento. Também fiz uso do jogo bingo letra inicial (material distribuído pelo MEC), como complemento, pois os seus objetivos atendem as crianças neste nível de aprendizagem."



Relato de experiência com a inclusão de uma aluna com síndrome de Down.

O presente relato faz parte da prática pedagógica da professora Katia Barros da rede regular de ensino do município do Recife. A professora tem em sua sala de aula do 1º ano uma aluna (Bianca) com síndrome de Down, com 7 anos de idade, e cinco anos de escolaridade na rede privada.

“No início do ano letivo de 2012, Bianca ingressou no 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal do Recife. Era um desafio profissional, com a concepção de que é possível alfabetizar a todos, mesmo aqueles que apresentam dificuldades de comunicação e deficiência intelectual.”

As bases teóricas nos dão o alicerce para estruturar uma prática pedagógica coerente, mas só o fazer reflexivo pode conduzir a resultados satisfatórios. Saber que pessoas com síndrome de Down têm uma boa memória visual e que trabalhar concretamente, através de vivências significativas importantes para a aprendizagem, direciona o professor para uma organização diferenciada de suas aulas.

No trabalho com Bianca foi necessário que, no dia a dia, a turma fosse conhecendo seu jeito, suas dificuldades e suas conquistas. As crianças começaram a conversar entre si sobre o assunto de forma aberta e singular, trazendo a tona informações que construíram através dos meios de comunicação e de diálogo com seus pais. Nestes momentos sempre procurei trazer o conhecimento e tratar o assunto de forma clara. Aproveitei a oportunidade para contar histórias infantis de pessoas com síndrome de Down, como: “O pequeno rei Artur” e “Dança Down”. Eles identificaram semelhanças físicas e comportamentais entre Bianca e os personagens dos livros e reconheceram limites e potencialidades.

Para que o processo de alfabetização acontecesse foi levada em consideração a necessidade de trabalhar de forma concreta, com recursos visuais e significativos, num trabalho planejado e sistemático, em que os conteúdos abordados em sala de aula fossem re-significados no AEE. Os recursos visuais utilizados em sala de aula passaram a compor o ambiente alfabetizador exposto e permanente.

Na sala de aula todos se beneficiaram dos recursos visuais e das estratégias usadas para a alfabetização, tais como: listas de animais ilustradas, histórias infantis contadas e dramatizadas, em que os nomes de seus personagens são estudados como palavras chaves com sílabas geradoras de outras. Escritos no quadro, os nomes dos personagens são comparados quanto ao tamanho e número de letras.

Uso recursos de baixo custo como figuras de revistas, cartilhas, livros, folhas de papel ofício, papel guache, tesoura e cola, como também imagens tiradas do Boardmaker, software distribuído pelo MEC para as escolas públicas.

Atualmente, Bianca acompanha as rotinas diárias de trabalho, lendo as palavras geradoras e outras constituídas das sílabas mais trabalhadas, participa de todos os momentos da aula.

Referências

CYRENO, Lucia. **O pequeno rei Arthur**. São Paulo: Paulinas, 2007.

COTES, Cláudia. **Dança Down**. Coleção Fazendo a Diferença. São Paulo: Paulinas, 2008.

3. O uso de jogos voltados para a alfabetização inclusiva

Jogo 1 Dominó Variado

a) N° de participantes

No mínimo, dois participantes.

b) Ambientação e material

O dominó variado é composto de peças que podem ser confeccionadas facilmente utilizando-se isopor, papel, papelão ou madeira como suporte das peças. As dimensões e formatos de cada peça podem seguir o modelo do dominó clássico; separadas ao meio por uma linha, cada lado da peça mostra (por meio de desenhos ou figuras) um conteúdo a ser trabalhado, de acordo com o objetivo pedagógico que o professor quer atingir. São conteúdos que podem ser utilizados: Números (arábicos ou romanos) e números (em Libras ou braile); letras do alfabeto e alfabeto manual da Libras ou letras em braile; palavras e configurações de mão; palavras e sinais da Libras (ou braile) dentro de um contexto (cores, verbos, animais, família etc.). Outros conteúdos podem ser pensados e utilizados pelos educadores.

c) Descrição

Joga-se como o dominó clássico, variando

o número de peças, de acordo com os conteúdos utilizados. Para um dominó com 27 peças, por exemplo, utilizam-se 6 figuras diferentes, que se repetem 8 vezes ao longo das peças, sendo que 6 dessas peças trazem figuras iguais nos dois lados da peça. Esses são números ideais para se jogar em um grupo de 3 pessoas. No dominó clássico, inicia o jogo quem possui o carreirão (a peça que tem os seis pontinhos pintados). No caso do exemplo anterior, essa regra pode ser discutida e acordada entre os membros. Ganha o jogo aquele que primeiro encaixar todas as suas peças no jogo, como no dominó clássico.

d) Objetivos pedagógicos

- Reconhecer as letras do alfabeto.
- Diferenciar letras de números e outros símbolos.
- Reconhecer diferentes tipos de letras,
- Promover a interdisciplinaridade.
- Incentivar a inclusão por meio do conhecimento da Libras e do código braile por todos os alunos.

e) Anos indicados

1^o, 2^o e 3^o anos

f) Dicas

- É importante que as peças sejam atraentes e bem visíveis em suas ilustrações, principalmente para crianças com baixa visão. No caso de crianças cegas, pode-se utilizar, além do código braile, o desenho em alto relevo, o importante é que nenhuma criança esteja impossibilitada de participar do jogo por questões de falta de acessibilidade. Assim, esse jogo só é indicado se cumprir tais requisitos.
- O professor pode e deve envolver todos os alunos na confecção das peças. Assim, todos terão maior interesse e responsabilidade com o jogo.
- É importante acompanhar o jogo de perto, jogar com eles, intervir nas dificuldades, dar atenção e incentivá-los a socializar o que aprenderam ao final de cada partida.

Jogo 2 Bingo dos Sons Iniciais. Jogos de alfabetização distribuídos pelo MEC

Esse jogo pode ser trabalhado no 1º ano do ensino fundamental e também atende a alunos com deficiência intelectual, que podem se favorecer do material que é composto de cartelas com figuras e por suas palavras correspondentes. Caso o professor ache necessário, pode realizar adaptações no jogo, como a confecção de cartelas com figuras maiores. No caso de alunos com deficiência motora, eles também se favorecerão do jogo se o professor, a partir dos seus impedimentos, conseguir confeccionar cartelas com material mais grosso que favoreça pegar o material.

É importante não exigir dos alunos a soletração das palavras, respeitando as possibilidades de desenvolvimento de seus alunos com deficiência e atendendo aos objetivos didáticos já existentes no jogo. Todos os objetivos didáticos podem ser atingidos sem o uso da fala e, posteriormente, o aluno com deficiência poderá utilizar de outros recursos para ler e escrever, como já mencionamos. Sugerimos que você, professor, consulte a caixa de **jogos de alfabetização** distribuídos pelo MEC e utilize-os em sala de aula com todos os alunos. Realize todas as adaptações possíveis para que seus alunos com deficiência possam participar.

APRENDENDO MAIS

Sugestões de leitura

- 1.** **Ensaio Pedagógico.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. 146 p.

A obra aborda uma coletânea de artigos de pesquisadores e profissionais da educação e áreas afins, com o objetivo de promover uma reflexão sobre a educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Os autores resgatam os pressupostos filosóficos, históricos, legais e pedagógicos que mobilizam elementos para se refletir o sistema educacional e tornar possível o diálogo entre gestores e educadores, e a (re) construção de um sistema educacional inclusivo.

Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/esnsaiospadagogicos2006.pdf>



2.

QUADROS, Ronice Müller de; SCHMIEDT, Magali L. P.

Ideias para ensinar português para alunos surdos. Brasília: MEC; SEESP, 2006.

O livro tem como foco auxiliar os professores na introdução do ensino da língua portuguesa para aprendizes surdos no contexto da educação bilíngue (língua de sinais [L1] e língua portuguesa [L2]). Nele, as autoras apresentam várias propostas de atividades relacionadas com o ensino da língua portuguesa, bem como jogos e brincadeiras adaptadas ou criadas especialmente para crianças surdas. Trata-se de um material com dicas concretas e detalhadas que vão nortear professores do ensino fundamental, sejam aqueles que ministram aulas para alunos surdos em salas regulares, salas para surdos ou, ainda, os de salas de recursos. Independente da situação, as ideias ajudarão os professores no processo educacional do aluno surdo.

Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port_surdos.pdf



3.

GOMES, A. L. L. V.; POULIN, J.R.; FIGUEIREDO, R. V. **Educação especial na perspectiva da educação inclusiva. O atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Universidade Federal do Ceará, 2010.

A obra faz parte de uma coleção do Ministério da Educação, que traz dicas e reflexões acerca da prática pedagógica em todas as especificidades da educação especial dentro do paradigma da educação inclusiva. O fascículo 2, em particular, aborda o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para alunos com deficiência intelectual, destacando o papel do AEE no desenvolvimento intelectual e na autonomia do aluno. Apresenta a necessidade de avaliação de alunos isolados e traz ao final um estudo de caso.

Disponível em:

portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_d

